

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

IARA ZIMMER

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
UM COMPONENTE CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

IARA ZIMMER

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
UM COMPONENTE CURRICULAR EM DISCUSSÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação Matemática**, sob a orientação da Prof.^a D.^{ra} **Sílvia Dias Alcântara Machado**.

**SÃO PAULO
2017**

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Assinatura:

Local e data:

DEDICO

Às famílias Zimmer e Grapes, minha origem!

À minha querida avó Antônia (in memoriam), pela família, incentivo e tranquilidade contagiante!

Aos meus pais, João Paulo e Lurdeli, pelos princípios e valores, amor e fé!

Ao meu companheiro, Daniel, simplesmente por tudo!

À minha filha, Iasmim, presente de Deus e luz da minha vida!

AMO MUITO TODOS VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a vida, saúde, família e amigos, fé e conquistas.

*À Professora Doutora **Sílvia Dias Alcântara Machado**, pelos ensinamentos, dedicação e carinho, que me possibilitaram crescer pessoal e profissionalmente. E a seu companheiro, Ruy Cezar do Espírito Santo, pela atenção, poesias e carinho.*

*Aos membros da Banca, Professores Doutores **Bárbara Lutaif Bianchini, Cileda de Queiroz e Silva Coitinho, Iran Abreu Mendes e Marilena Bittar**, que analisaram o texto apresentado no exame de qualificação e apresentaram proveitosas considerações para a finalização desta pesquisa.*

*Aos Professores Doutores **Benedito Antônio da Silva, Célia Maria Carolino Pires, Celina Aparecida Almeida Pereira Abar, Fumikazu Saito e Saddo Ag Almouloud**, pelos ensinamentos, discussões e carinho nas disciplinas do doutorado.*

*Aos Professores Doutores **Bárbara Lutaif Bianchini, Gabriel Loureiro, Maria Cristina Souza e Albuquerque Maranhão e Sílvia Dias Alcântara Machado**, pelos ensinamentos, discussões e carinho que permearam as reuniões do Grupo de Pesquisa em Educação Algébrica (GPEA).*

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, pelos momentos de aprendizagem nas demais atividades do curso.

*Aos colegas das disciplinas e do GPEA, pelo crescimento mútuo em nossas aulas. Em especial, a **Marcílio Farias da Silva**, pela amizade e estadia em São Paulo, e a **Jorge Henrique Gualandi**, pela amizade e companheirismo nessa cidade.*

Apreendi muito com todos vocês!

Aos coordenadores, secretário, professores orientadores e estagiários dos cursos pesquisados, pela contribuição de cada um, que foi essencial ao desenvolvimento deste trabalho.

*Ao Colégio de Aplicação da UFSC, representado pelos professores **José Análito Trindade, Manuel P. R. T. dos Santos, Josalba Ramalho Vieira, Edson Souza de Azevedo e Marina Guazelli Soligo**, pelos encaminhamentos necessários para meu afastamento para esta formação.*

*Aos colegas da disciplina de matemática do Colégio de Aplicação, **Márcia Bernal, Rafael Sales Lisboa de Oliveira e Roberta Nara Sodré de Souza**, pela responsabilidade da carga didática assumida durante esses quatro anos em que estive cursando este doutorado.*

*Aos **ex-alunos** – impossível listar o nome de todos –, pelos ensinamentos, amizade e carinho.*

*Ao Professor Doutor **David Antônio da Costa**, pelo incentivo, apoio e carinho.*

*À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, pela bolsa concedida, que possibilitou minha dedicação a este trabalho.*

*A **Gerson Ferracini**, pelos serviços editoriais dados neste texto de tese.*

*Aos amigos **Aracélia Matias de Faria, Arthur Oliveira, Rangel Freitas, Renato Furtado Filho, Tanair Furtado e Vinicius Varella da Cruz**, pelo auxílio e zelo com a Iasmim.*

*Aos amigos-mirins **Amanda Marcílio Costa e Pedro Ruschel**, pela companhia, carinho e amizade pura e sincera dados a Iasmim.*

*Aos amigos **Elaine Clasen Garcia e Jackson Garcia, Fernanda Pacher e Pedro Donizete Rodrigues, Letícia Tomaz de Lima e Anderson Fabrício Pires, Rodrigo Vieira e Georgia Botelho, Juliete Schineider e Aírton José Ruschel, Schirley Oliveira e Leonardo Solano**, pelo incentivo e por dividirem este sonho.*

*Aos meus **pais e familiares**, pelos princípios e valores, incentivos e carinho.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

*À minha filha, **Iasmim de Faria**, amor incondicional e maior presente de Deus. Amar, aprender, brincar, sorrir, acompanhar, viver com você é maravilhoso. Você é muito querida e especial!*

*Ao meu amor e companheiro, **Daniel de Faria**, por todos os dias destes últimos 20 anos, pelo incentivo, apoio, paciência, compreensão, carinho, alegria, companhia, crescimento mútuo e zelo com nossa filha, principalmente em minhas ausências. Tê-lo ao meu lado é uma experiência única e, sem você, este sonho certamente não se concretizaria.*

Meus amores Daniel e Iasmim, esta conquista é nossa!

AMO MUITO VOCÊS!

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura em matemática, por se tratar de um campo de experiência que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas educativas – portanto um espaço fundamental nos cursos de formação de professores, por permitir-lhes experiências no contexto escolar, potencializando a heterogeneidade de aprendizagens da prática docente e possibilitando ao licenciando desenvolver conhecimentos, habilidades e reflexões com base nas observações e práticas de como é o ensino e como é ensinar matemática, essenciais à construção da identidade profissional. A pesquisa foi motivada por não ser esta a concepção dominante nos cursos de licenciatura e pela falta de estudos sobre como tal estágio ocorre *realmente* nesses cursos. Os aportes teóricos que embasaram as análises estão relacionados à legislação, à formação docente, à formação do futuro professor de matemática e ao estágio curricular supervisionado. Utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa, analisamos os projetos pedagógicos das licenciaturas em matemática de cinco universidades federais, uma de cada região brasileira, e entrevistamos sete professores orientadores e 20 estagiários. Para interpretar os dados, utilizamos elementos da análise de conteúdo de Bardin. A constatação geral que obtivemos foi a de um estágio curricular supervisionado que se aproxima da concepção de estágio como espaço em que a teoria e as práticas, em interconexão com os contextos escolares, propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes. A maioria dos projetos pedagógicos analisados explicita que o estágio curricular supervisionado teve seu formato renovado em atendimento à legislação, o que também foi apontado pelos entrevistados. Tanto os professores orientadores quanto os estagiários consideraram, porém, haver desarticulação entre a licenciatura e o estágio curricular supervisionado, fazendo com que o sucesso deste continue atrelado às ações de professores ou grupos de docentes – tanto dos departamentos de matemática quanto das faculdades de educação – que estão conscientes de serem formadores de professores. Os professores orientadores apontam que as discussões e normatizações mais recentemente ocorridas não alteraram o modo de funcionamento do curso. Ao que tudo indica, enquanto essa tradição acadêmica bacharelesca permanecer vigente nos cursos de licenciatura em matemática, o estágio curricular supervisionado não será assumido pelo corpo docente como componente curricular tão valorizado quanto outros. Assim, o estágio tende a continuar desarticulado e seu desenvolvimento como espaço formativo dependerá de esforços individuais, resultando em mudanças tipicamente lentas na estrutura dos cursos de licenciatura em matemática.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; licenciatura em matemática; educação matemática; formação docente

ABSTRACT

The mentored curricular internship required of students attending undergraduate teaching certification programs in mathematics in Brazil was selected as the focus of this investigation. The internship is a field of experience where teacher training can be integrated with the social setting in which educational practices take place, thus constituting a crucial period in the training of teachers, providing them with the opportunity to experience the school context and expand the heterogeneous nature of learning acquisition in terms of teaching practices, enabling mathematics students to develop knowledge and skills. Drawing on classroom observations and practices, these students are led to reflect on what teaching consists of and how mathematics should be taught—essential elements in building their professional identities. The fact that this is not currently the predominant conception of internship within teaching certification programs prompted this investigation, as did the dearth of studies on how this type of internship *actually* occurs in these programs. The theoretical framework that guided the analysis addressed the educational legislation, teacher training, training of future mathematics teachers, and mentored curricular internships. Under a qualitative research approach, the study entailed the analysis of pedagogical projects of teaching certification programs in mathematics offered at five federal universities, one from each Brazilian region. Seven internship mentors and 20 interns were interviewed. Data interpretation drew on elements of Laurence Bardin's content analysis. Broadly, the mentored curricular internship was found to approach the conception of internship as a space where theory and practice, in interconnection with school contexts, promote, with the contribution of teachers' experience, the construction of learning about school-based education and teaching. Most of the pedagogical projects investigated reported that internship format had been remodeled to comply with changes in legislation—an aspect also highlighted by interviewees. However, both mentors and interns reported a lack of coordination between teaching certification programs and internships, which causes internship success to hinge on the efforts of teachers, or groups thereof—whether serving at departments of mathematics or schools of education—who are aware of their own roles as trainers of future teachers. Mentors pointed out that recent discussions and new norms have not translated to changes in the actual functioning of teaching certification programs, still largely founded on a theory-based focus typical of non-teaching bachelor degree programs. While teaching certification programs in mathematics continue to be shaped after this model, faculty members will be unable to give the mentored curricular internship as much value as they have assigned to more theoretical curricular components. As a result, internships tend to remain disconnected, and their importance as a formative period will continue to depend on individual efforts, resulting in typically slow changes to the structure of teaching certification programs in mathematics.

Keywords: mentored curricular internship; teaching certification in mathematics; mathematics education; teacher training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura curricular do curso da UFC.....	135
Quadro 2. Estágio curricular supervisionado da licenciatura em matemática da UFC.	140
Quadro 3. Distribuição da carga horária do estágio curricular supervisionado da UFD.....	157
Quadro 4. Estrutura curricular do curso de licenciatura em matemática da UFE.	175
Quadro 5. Licenciaturas presenciais em matemática das universidades federais cadastradas no MEC.	193
Quadro 6. Acesso ao projeto pedagógico do curso.	194
Quadro 7. Publicação do projeto pedagógico do curso.	194
Quadro 8. Relato do histórico do curso no projeto pedagógico.	194
Quadro 9. Objetivo do curso de licenciatura em matemática das universidades selecionadas.	197
Quadro 10. O estágio curricular supervisionado na estrutura dos cursos.....	198
Quadro 11. Concepção de estágio curricular supervisionado nos projetos pedagógicos.	199
Quadro 12. Organização do estágio curricular supervisionado.....	200
Quadro 13. Explicitação, nas ementas de disciplinas, de informações relativas ao estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos.	202
Quadro 14. Especificação do formato do estágio curricular supervisionado nos projetos pedagógicos analisados.	202
Quadro 15. Preparação para a visita a campo.	202
Quadro 16. Vivências da pesquisadora nos <i>campi</i> das universidades para coleta de dados.	203
Quadro 17. Perfil profissional dos professores orientadores do estágio curricular supervisionado.....	204
Quadro 18. Concepção de estágio curricular supervisionado dos professores orientadores.	205
Quadro 19. Condições que os professores orientadores indicam como potencializadoras do estágio.	206
Quadro 20. Visão dos professores orientadores sobre o curso de licenciatura em matemática.	207
Quadro 21. Visão que os estagiários têm do estágio no curso.	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema do desenvolvimento da pesquisa.	69
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I. DIRETRIZES DA PESQUISA	15
1.1. Trajetória.....	15
1.2. Problemática	20
CAPÍTULO II. ESCOLHAS TEÓRICAS	25
2.1. Traços da gênese do estágio na formação profissional	25
2.2. O estágio na formação profissional brasileira: ênfase à formação docente	26
2.3. O estágio curricular supervisionado a partir da LDB de 1996.....	38
2.4. Algumas considerações.....	64
CAPÍTULO III. ESCOLHAS METODOLÓGICAS	66
3.1 Pesquisa qualitativa.....	66
3.2. Procedimentos metodológicos	67
3.3. Universidades federais da região Sul	70
3.4. Universidades federais da região Sudeste.....	71
3.5. Universidades federais da região Nordeste.....	73
3.6. Universidades federais da região Centro-Oeste	75
3.7. Universidades federais da região Norte	76
CAPÍTULO IV. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS SELECIONADAS.....	81
4.1. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFA.....	81
4.1.2. Contato inicial e preparação da visita	81
4.1.3. Projeto pedagógico do curso	81
4.1.4. Ementas.....	85
▪ Estágio I	85
▪ Estágio II e III	86
4.1.5. O estágio curricular supervisionado, na voz dos professores orientadores	87
▪ A professora orientadora Andrea	88
▪ O professor orientador Alan.....	90
4.1.6. O estágio curricular supervisionado, na voz dos estagiários	94
▪ A estagiária Ana	95
▪ O estagiário Armando	96
▪ O estagiário Artur.....	97
▪ O estagiário Antônio	99
4.1.7. Considerações parciais sobre o estágio curricular supervisionado da UFA ...	100
4.2. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFB.....	103
4.2.1. Contato inicial e preparação da visita	103
4.2.2. Projeto pedagógico do curso.....	103

4.2.3.	O estágio curricular supervisionado, na voz dos professores orientadores	109
▪	A professora orientadora Bel	109
▪	A professora orientadora Bia	112
4.2.4.	O estágio curricular supervisionado, na voz dos estagiários	114
▪	A estagiária Berenice	114
▪	A estagiária Bete	116
▪	O estagiário Bento	117
▪	A estagiária Betina	118
▪	A estagiária Beatriz	121
▪	A estagiária Bruna	122
▪	A estagiária Branca	123
▪	O estagiário Benjamin	125
4.2.5.	Participação da pesquisadora em dois encontros de estágio	126
▪	Aula de quarta-feira	126
▪	Aula de quinta-feira	127
4.2.6.	Considerações parciais sobre o estágio curricular supervisionado da UFB ...	128
4.3.	CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFC	132
4.3.1.	Contato inicial e preparação da visita	132
4.3.2.	Projeto pedagógico do curso	133
4.3.3.	O estágio curricular supervisionado, na voz dos professores orientadores	136
▪	O professor orientador Cássio	137
4.3.4.	Participação da pesquisadora em um encontro de estágio na UFC	143
▪	Aula de quinta-feira	143
4.3.5.	O estágio curricular supervisionado, na voz dos estagiários	143
▪	A estagiária Carla	144
▪	O estagiário Carlos	145
▪	O estagiário Caio	147
▪	O estagiário Cláudio	149
4.3.6.	Considerações parciais sobre o estágio curricular supervisionado da UFC ...	151
4.4.	CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFD	154
4.4.1.	Contato inicial e preparação da visita	154
4.4.2.	Projeto pedagógico do curso	154
4.4.3.	Ementas	159
4.4.4.	O estágio curricular supervisionado, na voz da professora orientadora	161
▪	A professora orientadora Dani	161
4.4.5.	O estágio curricular supervisionado, na voz dos estagiários	165
▪	O estagiário Davi	165

▪ O estagiário Dênis	167
4.4.6. Considerações parciais sobre o estágio curricular supervisionado da UFD ...	170
4.5. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFE	173
4.5.1. Contato inicial e preparação da visita	173
4.5.2. Projeto pedagógico do curso	173
4.5.3. Ementas	178
4.5.4. O estágio curricular supervisionado, na voz do professor orientador.....	179
▪ O professor orientador Edu	180
4.5.5. O estágio curricular supervisionado, na voz dos estagiários	185
▪ O estagiário Enzo	185
▪ O estagiário Eric.....	187
4.5.6. Considerações parciais sobre o estágio curricular supervisionado da UFE....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	213

APRESENTAÇÃO

Mudanças ocorridas nas políticas educacionais desde a década de 1990 fomentaram o interesse sobre a formação de professores no Brasil e no mundo e, como apontam Manrique e André (2006), esse tema se tornou o cerne de pesquisas nacionais e internacionais que abrangem todos os seus aspectos. Entre estes figura o estágio curricular supervisionado, que, assim como os demais componentes curriculares, é cada vez mais tomado como objeto de investigações sobre a formação docente, visando discutir dois âmbitos intrínsecos aos cursos em que esta se desenvolve: o da pedagogia e o das licenciaturas.

De acordo com Fiorentini *et al.* (2002) as primeiras pesquisas sobre o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática, de fins de 1970 a 1990, tinham por objetivo avaliar o desempenho do estagiário, sua habilidade prática e a reprodução de modelos, em uma formação embasada no modelo, segundo Silva (2002), da racionalidade técnica, ou seja, um modelo que prioriza a formação científica em detrimento da formação prática.

Para contrapor-se ao modelo da racionalidade técnica, surge, segundo Pereira (1999), um modelo alternativo de formação docente: o da racionalidade prática, de Donald Schön. Esse modelo, ao propor outras maneiras de representar a formação de professores, influencia as políticas educacionais, conduzindo às reformas curriculares. Tal processo de transição pôde ser acompanhado por Fiorentini *et al.* (2002), que investigaram o papel e as contribuições do estágio curricular supervisionado como espaço formativo do curso de licenciatura em matemática, bem como a ressignificação do saber docente e escolar nesse espaço, na tentativa de superar, como também aponta Pires (2000), uma concepção de estágio como mero espaço de aplicação de teorias, isolado da experiência prática.

Na nova perspectiva de formação docente, conforme Gatti (2014), o estágio curricular supervisionado é um espaço em que teoria e prática, interconectadas aos contextos escolares, propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, fazendo com que, segundo Pimenta e Lima (2012), o licenciando compreenda a complexidade das práticas institucionais e das ações docentes ali praticadas. No entanto, essa não é a concepção dominante nos cursos de licenciatura, visto que Gatti e Barreto (2009) constataam a fragilidade e insucesso do estágio, atribuindo-os parcialmente à falta de esclarecimentos no

projeto pedagógico do curso. Além disso, Gatti (2013-2014) revela não ter obtido evidências, com base exclusiva nos currículos documentados, sobre como esse estágio realmente ocorre.

Diante desse contexto, desenvolvemos a presente pesquisa, que está organizada em quatro capítulos, seguidos de considerações finais.

No Capítulo I, descrevemos as diretrizes da pesquisa, iniciando com a trajetória da pesquisadora e sua relação singular com o objeto de investigação e a problemática que a conduziu a investigar como o estágio curricular supervisionado está ocorrendo *realmente* nos cursos de licenciatura em matemática.

No Capítulo II, apresentamos elementos que contribuíram para compreender a problemática do estudo, em aspectos relacionados ao curso de licenciatura – com respaldo, principalmente, em Cury (2008), Silva (2002), Tardif (2014) e Schön (2000) –, à legislação educacional – Diniz Pereira (1999), Gatti e Barreto (2009), Pimenta e Lima (2012), Colombo e Balão (2014) e Dourado (2015) –, à formação do futuro professor de matemática – Pires (2000) e Gatti (2013-2014) – e ao estágio curricular supervisionado – Alarcão e Tavares (1987), Piconez (1991), Pimenta (2010) e Silvestre e Valente (2014).

No Capítulo III, com base em Bogdan e Biklen (1994), descrevemos a abordagem metodológica adotada na pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, optando por desenvolver uma pesquisa qualitativa com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de consultas a documentos institucionais.

Selecionamos cinco universidades federais, uma de cada região do Brasil, das quais foram analisados os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em matemática, para compreender como cada curso interpreta a legislação e define o formato do estágio curricular supervisionado.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em dois grupos (professores orientadores de estágio e estagiários) e analisadas segundo os pressupostos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). O primeiro grupo, de sete professores orientadores (no mínimo um de cada curso), permitiu compreender, para além do projeto pedagógico do curso, a operacionalização do estágio, bem como a concepção e articulação que o estágio estabelece com os demais componentes curriculares e com o curso das instituições de ensino selecionadas. O segundo grupo contou com 20 estagiários e permitiu refinar as análises a partir das primeiras entrevistas.

No Capítulo IV, descrevemos cada um dos cinco cursos de licenciatura, identificando aspectos concernentes ao estágio curricular supervisionado, e analisamos os principais

elementos identificados nas entrevistas, apontando similaridades e discrepâncias nessa descrição, com base no referencial teórico.

Finalizamos com as considerações finais, apresentando informações e extratos das entrevistas dos cinco cursos selecionados sobre o estudo, bem como respostas e reflexões que emergiram ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I

DIRETRIZES DA PESQUISA

[...] A história de vida de uma pessoa é composta de lembranças marcantes que a determinam. A memória não é um procedimento individual, mas uma relação determinada do indivíduo com a cultura e com as formas de dominação sob as quais se foi constituindo. (KENSKI, 1991, p. 38)

Início este capítulo apresentando minha trajetória e, por isso, trago esta breve citação como premissa para o entendimento de minha relação singular com o estágio curricular supervisionado¹. Discorro sobre meu caminhar, pessoal e profissional, descrevendo momentos que revelam a proximidade com esse objeto de pesquisa. Prossigo a narrativa trazendo argumentos de ordem científica relativos ao estágio curricular supervisionado na formação de professores, convergentes ao desenvolvimento desta investigação.

1.1. TRAJETÓRIA

Quando e como surgiu meu interesse pelo estágio curricular supervisionado na formação do futuro professor de matemática? É o que lhe contarei a partir de agora...

Na cidade de Florianópolis, onde nasci, fui aos sete anos matriculada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi nesse colégio que cresci, estudei e conclui o 2.º grau (hoje, ensino médio).

Durante esse período, relacionei-me com estudantes, professores, pesquisadores, técnicos, livros e novidades do meio intelectual e científico que foram decisivos em minha formação. Tive a oportunidade de conviver com vários estagiários, das séries iniciais ao ensino médio.

Lembro que os estagiários, independente da disciplina, eram organizados da mesma forma, ou seja, em duplas, dispondo de um período para observar, outro para participar das atividades em sala de aula e outro ainda para que cada um lecionasse um conteúdo: a chamada ‘regência’.

¹ Nomenclatura utilizada na atual legislação educacional.

Como aluna, imaginava que o estágio desses universitários terminasse quando nos devolviam a prova, que haviam elaborado e aplicado, devidamente corrigida e solicitavam que respondêssemos um questionário (de satisfação) sobre sua atuação.

Ao longo desses 11 anos, foram muitos os professores e aprendizes que fizeram parte de minha história. Foram eles que despertaram meu gosto em frequentar a escola, ter aulas, fazer amigos, escolher a matemática como área de conhecimento favorita, eleger exemplos e contraexemplos de professores e optar por fazer parte desse grupo.

Determinada a me tornar professora de matemática, em 1997 iniciei o curso de licenciatura em matemática na UFSC. Durante essa formação, vivenciei um curso constituído basicamente por dois campos de conhecimento: o matemático e o didático-pedagógico. Dentre as disciplinas do segundo campo, constavam os estágios obrigatórios – antes denominados prática de ensino de 1.º grau e prática de ensino de 2.º grau (hoje, estágio curricular supervisionado no ensino fundamental II e no ensino médio) –, que realizei respectivamente no 1.º semestre e no 2.º de 2000 (último ano do curso) no Colégio de Aplicação da UFSC. Esses estágios se desenvolveram do mesmo modo como os havia vivenciado, quando ainda aluna da educação básica, ou seja, constituíam-se de três momentos: observação, participação e regência.

Em 2001, recém-licenciada, comecei a lecionar em uma escola de ensino médio da rede estadual de Santa Catarina, em turno noturno. Tinha sob minha responsabilidade as oito turmas da escola: três de 1.ª série, três de 2.ª e duas de 3.ª, todas com cerca de 30 alunos por sala.

Esse primeiro ano foi cheio de descobertas, significados, aprendizados do todo que é a escola: a sala de aula, os alunos, o preparo – enfim, sentir o caminhar de meu desenvolvimento profissional.

No ano seguinte, fui efetivada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, sendo nomeada para essa mesma escola, onde atuei até meados do 1.º semestre de 2005. A escola não dispunha de convênio para a prática do estágio.

Além disso, em 2002 assumi aulas de matemática como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFSC. Nele tive a oportunidade de receber estagiários das

licenciaturas, o que me propiciou um contato com o estágio curricular supervisionado sob outra perspectiva: a de professora supervisora², com novo papel e novos objetivos.

Ainda nesse ano, ingressei no mestrado em engenharia de produção da UFSC, onde empreendi pesquisa para avaliar uma proposta de ferramenta educacional virtual voltada ao ensino de desenho geométrico. Em 2004, defendi a dissertação *Avaliação experimental de um ambiente hipermídia através da engenharia didática*, fruto desse estudo.

Em 2006, obtive efetivação na rede federal de ensino, no Colégio de Aplicação da UFSC.

Em todo o mundo há mais de cem Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Cada uma dessas escolas se diferencia por funcionar conforme as necessidades da instituição a que se vincula. Os professores dessas instituições são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior. Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar alunos e formar futuros professores. Por essa razão e graças ao nível de competência de seu corpo docente, tais escolas oferecem um alto padrão de ensino, permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas eficazes.

Os princípios que nortearam a criação destas escolas levaram-nas a serem conhecidas como escolas-laboratório, cuja missão tem sido oferecer uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores.

Funções dos Colégios de Aplicação

São funções dos colégios de aplicação: educação básica; desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes.

Pesquisa – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros.

Experimentação – Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.

Campo de Estágio– Permitir ao estagiário: observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.

Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.

Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino. (CENTRO PEDAGÓGICO UFMG, s.d., grifo nosso)

Tais características dão a esses colégios diferenciais em relação ao trabalho do professor, ao processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, à valorização

² De acordo com a Lei 11 788/2008, professor supervisor é o professor da educação básica que recebe o estagiário em sua sala de aula. Essa denominação pode causar certa confusão com a nomenclatura utilizada anteriormente, em que ‘professor supervisor’ designava o docente da universidade.

profissional – razões pelas quais pretendo continuar a me desenvolver profissionalmente nessa instituição.

Desde então, convivo com estagiários, principalmente do curso de licenciatura em matemática, no desenvolvimento, tanto diário quanto anual, de minhas atividades docentes.

Na trajetória descrita, o estágio curricular supervisionado se fez presente sob diferentes perspectivas:

1. como aluna da educação básica que teve um professor na condição de estagiário;
2. como estudante da graduação do curso de licenciatura em matemática na condição de estagiária em salas da educação básica (ensino fundamental II e ensino médio) nas aulas de matemática;
3. como professora da educação básica na condição de professora supervisora de matemática que recebe estagiários de cursos de licenciatura, principalmente do curso de licenciatura em matemática da UFSC.

Essas três condições têm me proporcionado uma visão abrangente do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura, principalmente de matemática.

Constato que, mesmo havendo um vínculo institucional entre a UFSC e seu Colégio de Aplicação, há muito vigora uma hierarquia implícita nas relações entre professores da educação básica e da educação superior. Segundo Lüdke (2009), dois fatores embasam a *ordem hierárquica na academia universitária: o modelo que inspira a universidade brasileira e a formação de professores*:

[...] no primeiro escalão, se situam os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividade de pesquisa, como atividade de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores. (LÜDKE, 2009, p. 98)

Lüdke (2009) afirma ainda que é possível identificar não apenas uma separação entre os escalões, como também uma superposição hierárquica, de forma que o poder vai visivelmente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pelo ensino, ou qualquer coisa relacionada com a educação. Além disso, a autora comenta sobre a grande separação entre a universidade e os sistemas de ensino da educação básica, sendo eles dois universos inteiramente distintos, fato que revela um distanciamento entre professores da educação superior e da educação básica e que leva a outros escalões dessa hierarquia.

Gatti (2010) lembra que:

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. [...] essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente [...] e o professor especialista [...] ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI, 2010, p. 1360)

Isso reforça a constatação de Lüdke (2009) sobre a valoração descendente observada no escalão hierárquico – que leva ainda a outros níveis dessa hierarquia: em um quarto escalão estão os professores especialistas das disciplinas da educação básica e, em último nível, os professores polivalentes, os da educação infantil e os do ensino fundamental I.

Na atividade de estágio, essa hierarquia tende a se traduzir em um mero cumprimento de funções, sem propiciar o estabelecimento de parcerias de fato entre os professores da educação superior e os da educação básica, que se reflita em melhoria da qualidade de formação. O que pude observar é que durante meus oito anos de docência os profissionais envolvidos na formação de professores de matemática na UFSC têm desempenhado suas funções de forma pouco articulada, sem encontros sistemáticos que possibilitem um acompanhamento e retorno informativo a todos os envolvidos no desenvolvimento dos estagiários.

Diante “desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações” (GATTI, 2010, p. 1360), cabe nos questionarmos: A que serve essa hierarquia?

Concordamos com Gatti (2010) em que é preciso repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

As discussões e reformulações fixadas pela legislação vigente levaram os professores do Colégio de Aplicação da UFSC, em 2008, a refletir não apenas sobre as mudanças propostas para a educação básica, mas também sobre os impactos relativos às exigências propostas para a educação superior. Assim, a reestruturação do projeto pedagógico colocou em debate as finalidades do colégio, dentre elas a de servir de campo de estágio para os cursos de educação superior.

Questões de cunho geral foram lançadas para provocar reflexões e, com base nelas, propor o documento do projeto pedagógico, adequando-o às normas nacionais.

As principais questões discutidas foram:

- Qual é o papel do professor supervisor³ ao receber o estagiário do curso de educação superior?
- Haverá, para nós, professores supervisores, algum impacto com o aumento da carga horária do estágio curricular supervisionado?
- Quais as mudanças provocadas pela adequação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9 394/96) e resoluções posteriores nos currículos dos cursos de licenciaturas, que teriam repercussão nas relações entre o colégio e os cursos de educação superior que utilizam o Colégio de Aplicação da UFSC como campo de estágio?

Tais discussões levaram-me a refletir sobre a importância do estágio curricular supervisionado e a querer me aprofundar nesse tema, o que suscitou a elaboração de um projeto de pesquisa de doutorado, que foi aprovado na seleção do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, permitindo-me dar início à pesquisa no primeiro semestre de 2013.

1.2. PROBLEMÁTICA

O estágio curricular supervisionado, tema-cerne deste projeto, é tido como um problema, segundo Piconez (1991), desde que foram criados os cursos de licenciatura no Brasil, em 1930. A autora destaca as questões do estágio em relação ao processo formativo, ao que acrescentamos a dificuldade na definição de suas funções, refletida na variação das denominações⁴ utilizadas desde então.

Pimenta e Lima (2012) recordam que a primeira referência a cursos voltados à formação de professores foi caracterizada como o modelo tradicional de atuação docente. Nessa visão, a prática do estágio curricular supervisionado é concebida como imitação de modelos, em que a aprendizagem da profissão ocorre a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática. Esse espaço é ausente de análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Dessa maneira, a observação se limita à sala de aula, ausente de análise do contexto escolar, esperando do estagiário a imitação e reprodução de “aulas-modelo”.

³ Esta é a nomenclatura adotada na atual legislação para o professor da educação básica que recebe o estagiário.

⁴ ‘Prática de ensino’, ‘prática’, ‘estágio’, ‘estágio obrigatório’, ‘estágio curricular’, ‘estágio supervisionado’, ‘estágio curricular supervisionado’.

De acordo com as autoras, essa concepção de professor não valoriza a formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será mais bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados, o que leva ao conformismo, à conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Piconez (1991) explica que a partir da reforma universitária fixada pela lei 5 540, de 1968, a preocupação com a prática de ensino se voltou principalmente para o estágio curricular. Aponta que até esse momento a atividade de prática docente não constava como disciplina pedagógica na formação de professores para o magistério.

Em 1968, as escolas normais incluíram no quarto ano de estudo disciplinas voltadas à profissionalização, tais como os estágios de observação e práticas em escolas primárias. A prática de ensino na forma de estágio supervisionado passou a integrar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em 1969, com a publicação da resolução 9 anexa ao parecer 672/69 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Piconez (1991) relata que na licenciatura o estágio supervisionado foi vinculado ao componente curricular ‘prática de ensino’, com a finalidade de preparar o licenciando para o exercício do magistério.

Pimenta (2010) aponta que a estrutura de formação adotada, com teoria no início e prática⁵ no final, evidencia a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Observa que as diretrizes do estágio eram orientadas por atividades programadas *a priori* e não surgidas das discussões entre estagiário e professor no contexto da sala de aula.

Em um segundo momento, segundo Pimenta e Lima (2012), a formação de professores para o magistério se pautou em um ensino profissional técnico. Nessa perspectiva, a atividade de estágio se reduz à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a serem utilizadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas de condução de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. Para as autoras, essa visão técnica do estágio gerou um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, o que por sua vez gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola.

⁵ Sob a forma de estágio supervisionado (hoje, estágio curricular supervisionado).

Fiorentini *et al.* (2002) apresentam os primeiros autores⁶ que se dedicaram a investigar a formação de professores de matemática com foco no estágio supervisionado. Apontam que tais pesquisas tinham como preocupação avaliar o desempenho do estagiário, isto é, sua habilidade prática e a imitação de modelos.

Assim, o estágio surge como o momento da prática, ligado à criação dos cursos de licenciatura e vinculado às disciplinas de formação pedagógica. Dessa forma, a distribuição das disciplinas ao longo do curso, com três anos de bacharelado e um de didática, foi determinante para que o estágio fosse realizado na etapa final da formação. O estágio era concebido como momento de preparação para o trabalho docente, sendo retratado nas pesquisas como o momento de praticar “aulas-modelo” e exemplos teóricos, isto é, de pôr a teoria em prática.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais passaram por alterações importantes no mundo e no Brasil. Essas mudanças provocaram mais discussões e suscitaram interesse sobre a formação docente e, segundo Manrique e André (2006), tal tema se tornou o cerne de pesquisas nacionais e internacionais nas décadas de 1990 e 2000. Fiorentini *et al.* (2002) complementam que foram seis as pesquisas brasileiras⁷ que abordaram o estágio supervisionado na formação do professor de matemática, investigando principalmente o papel que o estágio estava desempenhando nas licenciaturas, bem como propondo uma experiência de estágio utilizando a modelagem matemática e as contribuições desse momento formativo na constituição e ressignificação do saber docente e do escolar.

Diante de uma nova perspectiva de educação, buscamos investigar o espaço, caracterizado apropriadamente por Pimenta e Lima (2012), que na formação docente deve:

[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43)

Essa afirmação é reforçada por Gatti (2014), ao considerar o estágio curricular supervisionado como espaço em que teoria e práticas em interconexão com os contextos escolares propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes.

⁶ Tais trabalhos foram os de Taglieber, de 1978; Araújo, de 1979; Ferreira, de 1980; Tavares, de 1982; Cerqueira, de 1988; e Lourenço, de 1989.

⁷ Tais pesquisas foram as de Brasil, de 1998; Cunha, de 1999; Pohlenz, de 1999; Freitas, de 1999; Gavanski, de 2000; e Castro, de 2000.

Podemos dizer que essa concepção de estágio é fruto de longos debates e discussões em torno da formação de professores no Brasil, o que não significa que ela seja unânime e praticada pelos docentes dos atuais cursos de formação. Gatti e Barreto (2009), por exemplo, constata a fragilidade (falta de clareza e objetividade no projeto pedagógico) com que o estágio curricular supervisionado está sendo realizado nos cursos de licenciatura. Segundo as autoras:

[...] é principalmente nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidade que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de matemática voltada à sua atuação na educação básica. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 145-146)

As autoras atribuem parte do insucesso do estágio à falta de esclarecimento dessa disciplina/atividade no projeto pedagógico do curso. Ressaltam que grande parte do sucesso do estágio reside na definição de seus termos em seu projeto de formação.

Outro fator que dificulta o cumprimento da função do estágio, de acordo com Gatti e Barreto (2009), é o desequilíbrio entre a formação na área específica e a formação pedagógica, a falta de articulação entre elas e a falta de articulação entre universidade e educação básica. Silvestre e Valente (2014) acrescentam que em grande parte dos cursos de licenciatura o estágio curricular supervisionado ainda conserva moldes antigos, ao reter a forma como as atividades de estágio são conduzidas, mantendo distância entre teoria e prática, entre universidade e escola, e tornando a atividade de estágio cada vez mais burocratizada, ou seja, preservando a herança adquirida nas concepções que embasaram os cursos de formação de professores ao longo de nossa história.

Concluimos que são vários os obstáculos ao papel formativo do estágio, originados na própria formação dos cursos de licenciatura e, por isso, difíceis de alterar, pois envolvem não somente uma mudança de concepção, mas uma mudança de cultura e de hábitos.

Para Gatti (2013-2014) é importante lembrar que a carga horária do estágio obrigatório tem por objetivo proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas da educação básica. No entanto, em seus estudos a autora revela que, mesmo que os estágios curriculares supervisionados constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, ela não obteve evidências sobre como esses estágios vêm sendo realizados de fato: os dados que obteve mostraram-se imprecisos, inviabilizando-lhe analisar, exclusivamente com base nos currículos documentados, o que realmente acontece nesses espaços de formação.

Dessa forma, julgamos oportuno investigar como o estágio curricular supervisionado está acontecendo *realmente* nos cursos de licenciatura em matemática brasileiros.

A LDB, em seu artigo 62, autoriza somente dois tipos de instituição a formar profissionais da educação básica no Brasil: as universidades e os institutos de educação superior.

De acordo com Diniz-Pereira (1999), esses institutos foram criados no cenário educacional brasileiro sob inspiração de modelos de formação docente de outros países e, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida, os modelos de formação de professores das universidades, fato este que nos leva a concentrar nossa investigação em cursos de licenciatura de universidades.

Dentre as universidades, são as públicas, segundo Gatti e Barreto (2009), que continuam a manter cursos de licenciatura em áreas específicas de conhecimento como a de matemática, sendo as federais, que, via de regra, gozam de maior prestígio acadêmico. Por essa razão, selecionaremos cursos de licenciatura em matemática de universidades públicas federais.

Dado o tempo disponível para uma pesquisa doutoral, e frente à amplidão do Brasil, decidimos escolher uma universidade federal de cada uma das cinco regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

Assim, nosso objetivo de pesquisa é investigar como o estágio curricular supervisionado está ocorrendo *realmente* nos cursos de licenciatura em matemática de universidades federais, uma de cada região brasileira. Para tanto, analisaremos o estágio curricular supervisionado em sua estrutura, seu funcionamento, sua organização e seu desenvolvimento.

CAPÍTULO II

ESCOLHAS TEÓRICAS

Para podermos investigar e analisar como esteve ocorrendo *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática de uma universidade federal de cada região brasileira no período de 2014 a 2016, foi necessário refletir sobre a origem e o desenvolvimento dos estágios na formação de professores ao longo da história. Assim, iniciaremos apresentando um breve histórico do estágio na formação profissional, especificando, em seguida, o estágio na formação do professor no Brasil, correlacionando-o à legislação sobre a formação do professor em geral.

2.1. TRAÇOS DA GÊNESE DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Colombo e Ballão (2014), o termo ‘estágio’ foi utilizado pela primeira vez na literatura em 1080, na forma latina medieval *stagium*, cujo significado era ‘residência’ ou ‘morada’. *Stagium*, por sua vez, teve origem no latim clássico *stare*, ‘estar em um lugar’. Já o termo *stage*⁸, na literatura francesa, data de 1630. Naquela época, *stage* designava o período em que um sacerdote deveria residir na igreja antes de ser plenamente empossado em suas atribuições. Dessa prática é que provém o termo ‘residência’. Assim, os autores concluem que com o passar do tempo o conceito de estágio foi se transformando, de uma simples atividade de acompanhamento prático de um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular dos cursos de formação na atualidade. Desde sua origem no latim, o termo ‘estágio’ esteve portanto ligado à aprendizagem, posta em prática em local próprio e aos cuidados de profissionais experientes.

Para Zabalza (2014), o conceito de estágio nos cursos de formação foi obtendo substância semântica mais por seu uso do que por sua etimologia. Mesmo com variadas denominações (‘prática’, ‘formação’, ...) nas carreiras universitárias, o estágio é geralmente, segundo o autor, identificado como um componente curricular formativo destinado aos

⁸ *Stage* está presente nos dicionários franceses atuais. Segundo o *Grande dictionário de francês/português* (1989), é o espaço de tempo em que o indivíduo deve exercitar-se numa profissão para ser reconhecido apto a exercê-la.

períodos de formação que os estudantes de nível superior vivenciam fora da universidade em contextos profissionais reais.

No Brasil, de acordo com Colombo e Ballão (2014), o conceito de estágio foi se alterando com a evolução da legislação educacional, o que nos levou a focalizar a evolução da legislação sobre estágio curricular supervisionado brasileiro.

Compreender o estágio curricular supervisionado no curso de formação do professor de matemática envolve relacionar três agentes: o estágio, as políticas educacionais e a formação do professor – no âmbito do presente estudo, o curso de licenciatura em matemática. Tal relação é focalizada a seguir.

2.2. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: ÊNFASE À FORMAÇÃO DOCENTE

Apoiando-se em Marshall⁹, Cury (2008) comenta que desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando função de Estado, a formação de professores para atuar nas escolas passou a ser um assunto de políticas sociais. O autor afirma que esse fato ganhou ainda mais visibilidade quando a educação dos anos iniciais de escolarização foi se universalizando como um direito da cidadania. Em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I publicou a primeira lei de educação no Brasil. Tinha caráter nacional e sua principal função era garantir gratuidade do ensino primário (hoje, anos iniciais do ensino fundamental) para os cidadãos¹⁰ e incumbia ao poder geral a formação de professores. Desde o início do século XIX até a década de 1930, a formação docente se restringiu à escola normal, que preparava professores para os quatro anos do ensino primário.

Nessa época, segundo Pimenta (2010), embasando-se em Teixeira¹¹, somente a escola primária, a escola normal e as escolas técnicas profissionalizantes eram majoritariamente públicas. Eram também as poucas escolas públicas, consideradas modelos, que o Estado se limitava a manter. Em número, essas escolas eram insuficientes para atender a demanda, o que levou à expansão de instituições privadas, que também eram fiscalizadas pelo Estado e acompanhavam a mesma tendência: a de atribuir à escola pública a simples função de modelo para a expansão privada.

⁹ MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

¹⁰ Nessa época os índios e os negros não eram considerados cidadãos.

¹¹ TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. *Anais...* Salvador: MEC/INEP, 1967. p. 409-420.

Depois da Revolução de 1930, a nascente sociedade urbano-industrial brasileira carecia de mão de obra para os diversos campos profissionais que constituíam esse modelo social. Para suprir essa demanda, segundo Cury (2008), o decreto 19 581/31 do Ministério da Educação e Saúde Pública aprovou o estatuto das universidades brasileiras, as quais seriam formadas pelas faculdades de direito, engenharia e medicina, com a possibilidade de substituição de uma delas por uma faculdade de letras, ciências e educação:

[...] esta faculdade teria como objetivos específicos “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Teria três seções: a de educação, a de ciências (compreendendo esta os cursos de matemática, física, química e ciências naturais) e a de letras (com os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas). Seriam esses os cursos de licenciatura, e os diplomados deveriam, preferencialmente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em educação) e no ensino secundário (licenciados em ciências e letras). (CURY, 2008, p. 7)

Observamos que, além de a escolarização brasileira ter sido tardia, o fato de se criar um modelo de universidade em que uma das três áreas privilegiadas pelos governantes precisaria ser substituída por uma faculdade voltada a formar profissionais para a educação básica parece desprestigiar aqueles que se incumbirão do ensino.

Notamos também que a citação caracteriza os primeiros cursos de licenciatura brasileiros, bem como o segmento para o qual se destina a formação adquirida. Ademais, para ajustar-se à carência de profissionais do magistério, o termo ‘licenciatura’ foi preferencialmente utilizado com o intuito de possibilitar que outros profissionais assumissem as atividades docentes, comprometendo a qualidade da educação brasileira das gerações subsequentes.

Em 1931, por meio de decreto-lei, foi criado o modelo da Universidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, por decreto estadual, criou-se o modelo da Universidade de São Paulo (USP), a primeira do país a incluir um curso de matemática. A estrutura da USP contava ainda com faculdade de filosofia, ciências e letras e faculdade de educação, esta última destinada à formação de professores para o ensino secundário (hoje, anos finais do ensino fundamental).

A Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1935 com o nome de Universidade do Distrito Federal, sendo reestruturada durante o Estado Novo, quando foi redenominada Universidade do Brasil, tornando-se modelo-padrão para as demais instituições nacionais.

Embora os cursos de licenciatura existissem nessa época, não apresentavam identidade própria. Era a partir do curso de bacharelado que se obtinha a licença para lecionar.

Segundo Silva (2002) o currículo do curso de bacharelado em matemática foi definido por decreto-lei e tinha duração de três anos, podendo ser ampliado com um curso adicional, de um ano, de didática. Esse acréscimo concedia ao bacharel o diploma de licenciado em matemática. Os bacharéis que desejassem estender sua formação para o ensino tinham que participar de uma formação prática realizada no colégio de aplicação.

Silva (2002) considera que esse modelo, que promove a racionalidade técnica¹², enfatiza a formação científica e a pesquisa, enquanto a formação pedagógica é concebida como um complemento: não há preocupação em estabelecer integração dos conhecimentos didático-pedagógicos com os demais. Nesse modelo, chamado “3+1”, a prática visava apenas à aplicação de conhecimentos teóricos. Essa nítida separação colocava a formação de professores como um subproduto altamente especializado que visava em primeiro lugar a promoção da pesquisa. Esse modelo foi adotado pela USP e pela Universidade do Brasil, que balizaram os cursos que surgiriam nos demais estados brasileiros.

Assim, observamos que, no Brasil, a formação do estudante em salas de aula não universitárias, o que supunha um acompanhamento, era chamada de ‘prática’. No caso da formação do professor de matemática, essa prática estava ligada ao curso de didática, de caráter complementar e desarticulado do conhecimento matemático focalizado durante o bacharelado. Essas práticas eram realizadas em escolas tidas como referências, com a principal função de aplicar e treinar modelos.

O crescimento empresarial no Brasil foi, conforme Colombo e Ballão (2014), o fator que levou ao desenvolvimento do conceito de estágio no país. Esse setor também demandava mão de obra e, para atender essa necessidade nacional, o decreto-lei 4 073, de 1942, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que definiu as bases de organização e de regime do ensino industrial. Apontam os autores que esse foi o primeiro registro legal sobre estágio no país, o que nos leva a concluir que o *termo* ‘estágio’ não estivera presente no processo formativo dos estudantes até então.

Nesse decreto, o estágio foi definido como um período de trabalho vivenciado pelo estudante em alguma indústria, sob controle de um professor. No entanto, Colombo e Ballão (2014) alertam que, mesmo assim, o papel do estágio era “desviado” do processo educativo, basicamente por ser confundido com mão de obra de baixo custo, ocasionado principalmente

¹² Schön (2000) apoiado em Shils afirma que a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. Ainda, de acordo com Schön (2000), Nathan Glazer caracteriza a medicina, o direito e a administração como exemplos desse modelo.

pela falta de previsão formal (termos de responsabilidade firmados) entre a escola e o campo profissional, sendo o estágio considerado um mero trabalho.

Assim, o conceito de estágio nas normatizações educacionais brasileiras teve origem, no início da década de 1940, no ensino profissionalizante voltado a suprir demandas empresariais: estágio concebido como atividade que o estudante realiza no campo profissional, portanto fora da instituição formadora, visando um aprendizado da profissão e auxiliado por um professor. Observamos que, desde o princípio, o estágio, como escrito na lei – um período de trabalho – dava ao setor empresarial liberdade de interpretá-lo e utilizá-lo como atividade laboral não remunerada – o que foi prontamente aproveitado pelas indústrias nascentes.

Segundo Pimenta (2010), nas décadas de 1940 a 1960 a rede de ensino brasileira se consolidou, mas o número de professores continuou insuficiente para preencher o número de vagas que o país demandava. Essa discrepância levou muitos professores leigos a ocuparem esses espaços, o que por sua vez comprometeu a qualidade da educação nacional, com efeitos que se desdobraram nas gerações seguintes.

Pimenta (2010) também revela que o ensino era embasado em uma concepção de criança ideal, em que se utilizavam clássicos, consagrados na literatura pedagógica, tidos como modelos. O papel da escola era o de ensinar, mas se não houvesse aprendizado pela criança o problema não era considerado como da escola, mas sim da própria criança, de sua família e de sua cultura. Isso nos leva a refletir que, embora a principal função da escola fosse ensinar, não havia preocupação com o processo de aprendizagem da criança, ou seja, não se levava em conta o contexto social e econômico, a individualidade de cada criança. Inexistia, enfim, um compromisso com a aquisição de conhecimento por todas as crianças.

Nas três décadas apontadas, os cursos de licenciatura, embasados no modelo da racionalidade técnica, mantinham, segundo Pimenta (2010), o conceito de prática como o de reproduzir, imitar e exercitar modelos teóricos existentes, sendo que tal postura vigorava principalmente em escolas-modelo.

Algumas mudanças no cenário nacional ocorreram com a publicação da lei 4 024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu que:

- o ensino normal se destinava à formação de professores para o ensino primário (hoje, educação infantil e ensino fundamental I) e também à formação dos orientadores, supervisores e administradores escolares, bem como à difusão de conhecimentos técnicos relacionados ao âmbito infantil;

- as faculdades de ciências e letras se destinavam à formação de professores para o ginasial (hoje, ensino fundamental II) e colegial (hoje, ensino médio);
- os cursos especiais de educação técnica se destinavam à formação de professores do ensino médio técnico.

Além disso, a LDB de 1961 determinou ao Conselho Federal de Educação a elaboração de um plano nacional de educação. Em 1962, em cumprimento dessa lei, foi criado o primeiro desses planos. Como explica Saviani:

[...] na primeira parte do referido plano, o documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998, p. 78)

Conforme Gatti e Barreto (2009), somente a partir da promulgação dessa lei foi possível dispor de orientações legais que conduzissem à estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Silvestre e Valente (2014) afirmam que os estágios/práticas de ensino, na LDB de 1961 foram inseridos no currículo de formação fora do horário de aula, fato que para eles descaracteriza a importância de os estudantes serem acompanhados e orientados pelos professores, além de contribuir para que essa etapa da formação se constituísse em mero apêndice.

O decreto-lei 53 de 1966, de acordo com Cury (2008), antecede a própria reforma do ensino superior de 1968, determinando a fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras e a criação de uma unidade voltada à formação docente para o ensino secundário e de especialistas em educação: a faculdade de educação. Para o autor essa medida acaba por diferenciar a formação desses profissionais frente a outras profissões como engenharia, medicina ou direito, em que a formação ocorre de modo integrado, com perfil próprio, e onde há unidades englobando todas as especialidades.

Somente em 1967, segundo Colombo e Ballão (2014), o estágio escolar foi oficialmente instituído nas faculdades e escolas técnicas por meio da portaria 1 002/67 do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Nela foi estabelecida a relevância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino e para articular instituição formadora e campo profissional. Essa portaria exigia um contrato especificando duração, carga horária, valor da bolsa e seguro contra acidentes pessoais. Garantia ainda o não vínculo empregatício, bem como o não pagamento de encargos sociais, férias ou 13.^o salário.

A reforma universitária de 1968, de acordo com Martins (2009), visou fundamentalmente a modernização e a expansão das instituições públicas, especialmente, as universidades federais, trazendo efeitos paradoxais: por um lado, houve modernização em grande parte das instituições (federais, estaduais e confessionais), que gradualmente incorporaram as modificações acadêmicas propostas pela reforma. As universidades criaram condições para articular as atividades de ensino e de pesquisa (até então desarticuladas, salvo raras exceções); elas aboliram as cátedras vitalícias, introduzindo o regime departamental; e institucionalizaram a carreira acadêmica, sendo que a legislação pertinente vinculou o ingresso docente à titulação acadêmica. Para tanto, as universidades criaram também uma política nacional de pós-graduação, expressa em um plano nacional de pós-graduação a ser conduzida pelas agências de fomento do governo federal.

Por outro lado, Martins (2009), embasando-se em Fernandes¹³, revela que a reforma abriu condições para o surgimento de um ensino privado, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, cujo único objetivo era a mera transmissão de conhecimento profissional, distante da atividade de pesquisa. Martins (2009) critica esse tipo de formação, defendendo que pouco contribui com a formação desejada de um intelectual crítico capaz de analisar a sociedade e as transformações brasileiras.

Foi a partir da reforma de 1968 que as faculdades de filosofia, ciências e letras se transformam em universidades federais brasileiras, adquirindo o mesmo *status* das antigas faculdades de origem, ou seja, sendo consideradas como modelos para as demais instituições de ensino superior.

Cabe lembrar que os colégios voltados à educação básica – os colégios de aplicação – criados nessas instituições também passaram por tal reforma, o que lhe proporcionou vantagens em relação às demais escolas públicas (municipais e estaduais), porque eles passaram a apresentar características de certa forma especiais, em termos de instalações e de regime de contratação de pessoal (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Somente no final da década de 1960 o estágio se tornou parte da formação profissional (faculdades e escolas técnicas) brasileira, com duas finalidades: a de aprimorar o ensino e a de unir o campo de formação ao campo de trabalho.

Outra reformulação na educação nacional ocorreu com a publicação da lei 5 692/71, também denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu, dentre outras normas:

¹³ FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

- a alteração da estrutura do ensino primário, secundário e colegial para ensino de 1.º e 2.º graus;
- a profissionalização da escola normal de 2.º grau;
- a criação de faculdades, centros e institutos de educação;
- a criação e regulamentação de cursos de curta duração para a qualificação e a atualização profissional, principalmente de professores leigos.

A LDB de 1971, segundo Albuquerque Neto (1999), impôs uma configuração de caráter tecnicista ao ensino de 1.º e 2.º graus e também à formação de professores, com reflexos na prática profissional, que também se tornou técnica. Gatti e Barreto (2009) acrescentam que essa mudança fez a formação docente perder algumas de suas especificidades, principalmente pelo ajuste ao currículo geral do ensino de 2.º grau. Para essas autoras, esse currículo se mostrou disperso e a parte de formação específica ficou ainda mais reduzida.

Silvestre e Valente (2014) concluem que a LDB de 1971 não modificou a situação do estágio, ou seja, ele continuou sendo alocado fora do horário de aula, dificultando o acompanhamento e a orientação e acentuando a visão de uma atividade do tipo apêndice. Dessa forma, em 1971, após dez anos de vigência da LDB de 1961, a legislação foi reformulada, modificando aspectos concernentes à educação nacional e passando do modelo tradicional ao técnico, sem porém alterar as questões relativas ao estágio curricular supervisionado na formação docente.

A reformulação legal, segundo Colombo e Ballão (2014), deveria ter resultado em ênfase especial sobre o papel do estágio em função complementar à formação do estudante. Todavia, esses autores revelam que, tal como na prática, o estágio continuava sendo uma formação antidemocrática, burocratizada, sem participação ativa de professores, estudantes e outros diretamente envolvidos. Segundo os pesquisadores, a lei permitia que o estágio fosse cumprido de forma improvisada, sem maiores preocupações com a formação do futuro profissional, resultando, na maioria das vezes, em um trabalho precário.

Piconez (1991) argumenta que o caráter tecnicista que a LDB de 1971 impôs à formação de professores reflete a importação de ideia e técnicas nascidas em outros contextos, em outras áreas do conhecimento, diferentes portanto da realidade das salas de aula da escola brasileira, escola essa com suas próprias necessidades e interesses. Ainda em seus comentários sobre o assunto, essa autora, destaca as orientações dadas no parecer 4 873/75 do Conselho Federal de Educação sobre a formação pedagógica nas licenciaturas. O documento

expressa preocupação sobre como e quando a prática de ensino (sob a forma de estágio supervisionado) se daria, sem no entanto especificar onde seria realizada. A pesquisadora critica os legisladores por manterem a ideia de prática de ensino como atividade de concomitância, formada por um conjunto que visava integrar conteúdo e metodologia. Aponta que o parecer estabelece o papel da supervisão do estágio, indicando a responsabilidade a um professor-orientador da mesma área de conhecimento de habilitação do licenciando.

O decreto 75 778/75, segundo Colombo e Ballão (2014), foi o primeiro documento a regulamentar o estágio no setor público federal:

Art. 1.º O estágio para estudantes de estabelecimentos de ensino superior e profissionalizante de 2º grau, oficiais ou reconhecidos em unidades de Ministério Órgão integrante da Presidência da República ou Autarquia federal, obedecerá às normas estabelecidas neste Decreto.

Art. 2.º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação devendo o estudante, para esse fim, estar frequentando um dos dois últimos períodos.

Art. 3.º O estágio, que se revestirá da forma de bolsa, se destina à complementação educacional e de prática profissional e será planejado e desenvolvido em harmonia com os programas escolares. [...]

Art. 5.º A duração do estágio será ajustada entre as partes interessadas, tendo em vista a especialização profissional do estagiário e a conveniência da Administração, observado o limite mínimo de 60 (sessenta) e o máximo de 180 (cento e oitenta) dias. [...]

Art. 8.º Compete à unidade interessada no estágio, em articulação com o órgão de pessoal respectivo e as instituições de ensino:

I – promover o planejamento, a programação, o acompanhamento e a avaliação do estágio;

II – fixar o número de estagiários observado o limite estabelecido no artigo 7.º deste Decreto; e

III – fornecer ao estagiário programa de atividades a desenvolver durante o estágio [...]. (BRASIL, 1975, p. 1)

Nesse caso, o decreto de 1975 contempla apenas o grupo de cursos federais de formação, não abrangendo outros cursos profissionalizantes mantidos pelos estados e municípios, nem os de iniciativa privada, mantendo isento de tal desregulamentação o estágio de outras instituições não federais.

Esse decreto expressava a finalidade do estágio à época: proporcionar atividades práticas voltadas à formação pretendida no período final do curso. Além disso, estabelecia que o período do estágio fosse planejado de comum acordo com a unidade interessada, isto é, aquela que recebe o estagiário, e a instituição formadora; e que o acompanhamento e a avaliação do estagiário fossem realizados pela instituição interessada. A função de

acompanhamento e avaliação do estagiário pela instituição interessada acabava dificultando a supervisão por parte do professor orientador da instituição formadora.

Apenas em 1977, como relatam Colombo e Ballão (2014), foi promulgada a primeira lei específica e exclusiva sobre o estágio: a de número 6 494/77, só regulamentada, porém, em 18 de agosto de 1982 por meio do decreto 87 497/82. Segundo os autores, essa lei vigorou por décadas sem mudanças significativas quanto ao papel do estágio supervisionado no curso de formação profissional, atendendo principalmente o setor empresarial.

Nas licenciaturas, de acordo com Gatti e Barreto (2009), as resoluções do Conselho Federal de Educação até 1980 determinavam o currículo mínimo a ser cumprido, definindo as disciplinas obrigatórias. As autoras criticam os cursos dessa época por privilegiarem na estrutura curricular a área específica, deixando a parte pedagógica apenas como complementação no final do curso.

Essas autoras revelam que os estudos de Silva *et al.*¹⁴, compreendendo o período de 1950 a 1986, já apontavam problemas nos cursos de formação de professores no país. Essas pesquisas denunciavam ambiguidades no perfil profissional desejado e criticavam os cursos, apontando-os como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Além disso, consideravam que as diferentes reformas aligeiravam os cursos, de modo que os currículos de formação específica foram se diluindo e o de formação didático-pedagógica se tornou cada vez mais superficial.

Quanto à formação de professores de matemática de 1978 a 1988, destacam-se, na produção acadêmica baseada em estudo realizado por Fiorentini *et al.* (2002), cinco¹⁵ dissertações que investigaram o estágio supervisionado, focalizando o estudante estagiário do curso de licenciatura em matemática com o objetivo de verificar sua habilidade prática. Tais pesquisas refletem, portanto, o modelo de estágio instaurado nesse período: o tecnicista.

Com a promulgação da 7.^a Constituição Federal, em 1988, segundo Baccon, Brandt e Wolski (2013), o financiamento da educação pública passou a ser prioridade, determinando em lei que 25% do orçamento fossem gastos em educação pelos municípios e pelos estados. De acordo com o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 121)

¹⁴ SILVA, R.N.; ESPOSITO, Y.L.; SAMPAIO, M.M.; QUINTERIO, J. *Formação de professores no Brasil*. São Paulo: FCC/REDUC, 1991.

¹⁵ Tais estudos foram empreendidos por Taglieber, em 1978, Araújo, em 1979, Ferreira, em 1980, Tavares, em 1982, e Cerqueira, em 1988.

Com isso, a educação pública para todos os brasileiros, inclusive os portadores de necessidades especiais, passou a remeter ao direito à educação como direito universal ao ensino básico, com o objetivo primordial de garantir o direito civil e o profissional.

Na Constituição (2012, p. 121) fica resguardada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, consideramos, como Baccon, Brandt e Wolski (2013, p. 3), que o acesso à escola e a permanência nela não garantem uma educação de qualidade, condição necessária para que todos tenham direitos e condições de ocupar seus lugares na sociedade de forma justa, solidária e democrática.

Segundo Ferreira e Nogueira (2015), para que a escola pública alcance os objetivos propostos no artigo 205 da Constituição Federal, é preciso implementar políticas públicas. Para esses autores:

[...] política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o *locus* onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 1)

Barone (2015) explica que ao longo dos anos 1980 a agenda educacional priorizou a expansão quantitativa da oferta, ampliando o acesso com a expansão da rede física, em detrimento do aspecto qualitativo. Segundo a autora, a carência de qualidade do sistema escolar, aliada à falta de recursos para a educação, à centralização das decisões, à burocratização do sistema educacional e à exclusão da comunidade e de profissionais dos processos decisórios e de gestão do sistema foram os fatores direcionadores das reformas cujo eixo norteador original era a democratização da educação.

Na década de 1990, segundo Barone (2015), tais temas foram incorporados à agenda educacional, quando a educação ganhou destaque nas perspectivas da cidadania e da formação para o trabalho, como também do crescimento do país.

De acordo com a Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2012, p. 123-124)

Segundo Holanda (2005, p. 1-2) “essas mudanças, iniciadas no final da década de 1980, aprofundaram-se no período compreendido entre 1995 e 2000... desencadeando uma série de reformas nos marcos e mecanismos legais do campo educacional”. Para esse autor, tais mudanças visam a implantação de acordos e de orientações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, o que demanda:

[...] uma nova organização sistêmica, repercutindo no próprio pacto federativo, caracterizando-se pela descentralização da execução das políticas sociais e de parte dos recursos financeiros, bem como pela desresponsabilização ou descompromisso da União na oferta dessas políticas, prevalecendo a centralização do processo decisório e de avaliação. (HOLANDA, 2005, p. 2)

Nesse contexto, faltou clareza à LDB de 1971 quanto à titulação a ser obtida nos cursos de licenciatura, pois, de acordo com Gatti e Barreto (2009), a graduação nas diferentes áreas de conhecimento não indicava ao licenciando se ele se tornava um especialista (matemático, geógrafo, físico, químico) ou professor de uma área de conhecimento. Isso levou alguns pesquisadores, como Alves (1992) e Braga (1998), a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (em 1989 e 1992) e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) (em 1992), conforme apontam Gatti e Barreto (2009), a questionar esse modelo de formação, indicando a necessidade de analisá-lo, principalmente nos seguintes aspectos:

- As necessidades formativas diante da realidade existente.
- As maneiras de articular e relacionar as áreas da formação – específica, geral e didática específica – considerando os diferentes níveis de ensino.
- Novas formas de organização institucional que amparassem essas necessidades e as novas formas de articulação. Além disso, olhar para a formação dos professores, ou seja, para a necessidade de pessoal com preparação adequada para realizar a formação de professores no ensino superior.
- O novo conceito de profissionalização docente, fundamentado na proposta de um *continuum* de formação.

Para Lüdke e Cruz (2005), a concepção do professor como pesquisador e como professor reflexivo (difundida pela obra de Schön, de 1983)¹⁶ e a do saber docente

¹⁶ Lüdke e Cruz (2005) lembram que o conceito de reflexão proposto por Schön no esforço de neutralizar o predomínio crescente da racionalidade técnica, na compreensão do trabalho e da formação de profissionais,

(introduzida por Tardif, Lessard e Lahaye¹⁷) são questões que passaram a ser amplamente discutidas pela comunidade acadêmica a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, Schön defende um tipo de epistemologia da prática, em que o sujeito posiciona-se em uma atitude de análise, produção e criação a respeito da sua ação ao enfrentar situações desafiadoras, o que impulsionou a importância de o professor refletir sobre a própria prática e fazê-lo antes, durante e depois dela. Tais conceitos tornaram-se presentes ao se discutir a reformulação da legislação educacional brasileira, que resultou na LDB de 1996.

Nesse momento, conforme Oliveira (2006), o Brasil estava imerso em um contexto político-econômico-social de países subdesenvolvidos, com elevadas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo, repetência e evasão escolar – traços de países superpopulosos em que grande parte da população vive abaixo da linha de pobreza. Mas, ao mesmo tempo, de acordo com a autora, o Brasil estava voltado ao âmbito da globalização econômica, do acesso às tecnologias e da prevalência de valores financeiros em detrimento dos valores éticos e morais, bem como da promoção da privatização e mercantilização, não só dos distintos setores estatais, como das políticas públicas.

Assim, em cenário de debates, conflitos e negociações, que segundo Cury (2008) expressavam necessidades e interesses (filosóficos, educacionais e econômico-sociais) dos diferentes segmentos da sociedade¹⁸ civil brasileira, foram propostas as Diretrizes e Bases da Educação, expressas lei 9 394, de 23 de dezembro de 1996, doravante designada LDB de 1996.

Além da LDB de 1996, outras medidas foram implementadas:

[...] a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação (Lei n. 9.131/1995),..., e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996. No cenário internacional, no tocante à educação, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e as demais conferências posteriores de avaliação de Jomtien promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou por grupos de países, como também a implantação das propostas de ajustes neoliberais, fatores que vão apontar para a reorganização e a redefinição das políticas educacionais. (HOLANDA, 2005, p. 2)

embora não tenha focalizado os professores nessa pesquisa, teve grande repercussão no campo da educação. Complementam que a valorização da reflexão na experiência, por Dewey, e do conhecimento tácito, por Polanyi, levaram Schön a dar atenção especial ao conceito de reflexão em 1992.

¹⁷ TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esforço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, p. 215-233, 1991.

¹⁸ Segundo Cury (2008), governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e entidades formadoras convergem quanto à importância da educação escolar para o exercício da cidadania no âmbito da vida profissional e política. No entanto, essa diversidade de instâncias está longe de um consenso. Tal multiplicidade presente no debate apenas confirma a relevância da formação dos educadores.

Ferreira e Nogueira (2015) exemplificam outras dessas políticas públicas implantadas posteriormente:

[...] a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - (FUNDEF); b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); d) Programa Bolsa Família; e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); i) Sistema de Seleção Unificada (SISU); j) Programa Universidade para Todos (PROUNI); k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 3-4)

Assim, concordamos com Montandon (2012, p. 2) quando afirma que “as políticas de formação de professores no Brasil tem conquistado vulto nos últimos anos, como uma das ações para a melhoria da qualidade da educação básica”. Assim, indivíduos antes geralmente ignorados pela legislação educacional obtiveram reconhecimento derivado da democratização da sociedade, impulsionado principalmente pelos movimentos dos direitos humanos.

2.3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A PARTIR DA LDB DE 1996

Martins (2002) considera a LDB de 1996 como a lei magna da educação, por se constituir no principal documento de ordenamento jurídico-educacional do país que regulariza o sistema de educação brasileiro. Afirma que essa lei está totalmente fundamentada nos princípios presentes na 7.^a Constituição Brasileira, na qual um dos pontos primordiais é o do direito à educação para todos. Esta versão da LDB traz mudanças às instituições formadoras e aos cursos de formação de professores, estabelecendo prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem à nova norma.

Gatti e Barreto (2009) interpretam esse prazo como um fator positivo para o país, uma vez que, em sua maioria, os docentes do ensino fundamental se formaram no magistério ou eram professores leigos. Por outro lado, esse prazo acabou por manter na estrutura curricular dos cursos de formação de professores as características da legislação anterior, a LDB de 1971, por mais uma década, sendo que as primeiras adaptações ocorreram somente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 relativas à formação de professores para a educação básica.

Pereira (1999, p. 111) considera que a LDB de 1996 “foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil”.

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (PEREIRA, 1999, p. 112)

Concordamos com Pimenta e Lima (2012) em que o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações distintas e até mesmo divergentes.

Para contrapor-se ao modelo da racionalidade técnica surgiu, segundo Pereira (1999), um modelo alternativo de formação docente: o modelo da racionalidade prática, amplamente difundido por Schön. O professor, nesse modelo, é concebido como um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. Nessa ótica, a ação pedagógica é vista como complexa, singular, instável e cheia de incertezas e conflitos de valores. A prática, por sua vez, é compreendida como espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. A partir desse modelo, conforme Pereira (1999), outras maneiras de representar a formação de professores tomam forma e as atuais políticas educacionais brasileiras convergem para esse outro modo de conceber a preparação dos profissionais da educação no país.

No entanto, o autor alerta que:

[...] o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quanto diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114)

Concordamos com Pereira, e com outros, em que um modelo de formação profissional docente de qualidade se pauta na concepção de que teoria e prática são indissociáveis.

No artigo 21 da LDB de 1996 consta que:

A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior [...]. (BRASIL, 1996, p. 9)

A educação básica, segundo Pereira (1999), deve perder seu caráter propedêutico, buscando uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, em que

toda idade tem importância em si, como uma das fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização e de processos de construção de valores e identidades.

A lei impôs a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica em escola pública dos quatro aos 17 anos de idade. Nessa formação, “os currículos devem obrigatoriamente abranger o estudo da língua portuguesa e da *matemática*, o conhecimento físico e natural do mundo e da realidade política e social, principalmente do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 12, artigo 26, §1.º; grifo nosso).

Entendemos, como Gatti (2013-2014), que os currículos devem caminhar ao encontro das transformações sociais atuais, em que a informação e a comunicação são centrais na vida diária, científica e do trabalho. Por isso, na era da comunicação é imprescindível saber decodificar e interpretar informações, de modo a permitir a criatividade. Mas, segundo essa autora, para isso é preciso iniciar-se na palavra escrita e dominá-la, bem como dominar culturalmente outras áreas do saber, desenvolver-se logicamente, ter a capacidade de relacionar, comparar, distinguir e associar saberes. Assim, a escola torna-se uma instituição social, com função específica de proporcionar aos que a frequentam o acesso ao conhecimento. Lopes (2012) ressalta que esse aprendizado tem características próprias que o diferenciam de outras aprendizagens realizadas nas demais instâncias da vida cotidiana.

As finalidades da educação superior, como expressas no artigo 43 na LDB de 1996, incluem valorizar o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e de uma formação contínua, buscando o entendimento do homem e do meio em que vive, apontando as publicações como meio de promoção e divulgação dos conhecimentos e prestando serviços à comunidade. Essa visão revela que muitas das ideias difundidas nos debates anteriores sobre formas holísticas e contínuas de educação e sobre o desenvolvimento científico voltado à melhoria da qualidade social brasileira foram incluídas nessa legislação.

Cury (2008, p. 15) comenta que “a LDB deu a dignidade de um Título para os *Profissionais da Educação*” (grifo no original). Justifica tal afirmação apontando que, de acordo com a Constituição Federal, a LDB de 1996 apresenta alguns dispositivos programáticos que visam a valorização desses profissionais e reserva parágrafos à formação destes. Mas ressalva:

Tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao locus institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreiras, avaliação e mesmo à questão federativa.

Interpretações confusas e errôneas, como as que confrontam o art. 62 e o art. 87 da LDB, o teor vertical do Decreto n. 3.276/99 já alterado pelo Decreto n. 3.554/2000, a Res. n.2/97 e a Res. n. 1/99 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação evidenciam o teor complexo, polêmico que envolve os diferentes atores e as atuais iniciativas no campo da formação docente. (CURY, 2008, p. 16-17)

Conclui-se que “a Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de avanços”, conforme Cury (2008, p. 15), “também não resolveu o assunto de modo satisfatório”. Além disso, segundo Gatti e Barreto (2009), o prazo de adaptação possibilitou às universidades preservar por mais uma década a antiga organização da formação de professores.

Pires (2000) argumenta que, como o papel essencial da educação no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade passou a se refletir na legislação (a LDB de 1996), um novo perfil se colocou para a profissão docente, pois:

[...] a escola ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos uma educação que lhes dê bases culturais que lhes permitam decodificar, na medida do possível, as transformações em curso e operar uma triagem na massa das informações a fim de melhor interpretá-las. (PIRES, 2000, p. 11)

Em 2000, essa autora já ressaltava alguns dos problemas que os cursos de licenciatura em matemática enfrentavam para se adequar às exigências da formação, tanto de ordem estrutural quanto social, demandadas pelas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade. Tais problemas, que esses cursos precisavam superar, incluíam:

- concepção teórica como norteadora;
- licenciatura como anexo do curso de bacharelado;
- preparação do professor como aplicador e técnico;
- basicamente uma única estratégia no processo de ensino: a transmissão de informação;
- entendimento de aprendizagem como assimilação passiva de informação;
- incoerência entre modelo de formação e modelo de ensino e aprendizagem destacado principalmente pelas disciplinas de formação pedagógica quando sugerem aos alunos propostas que levem ao pensamento crítico, ativo, criativo, autônomo, de valores políticos e sociais.
- aula expositiva, seminários e palestras são modalidades de ensino privilegiadas em detrimento de outras (observação de sala de aula, simulações, intercâmbio de experiências) que promovem a discussão;
- um dos problemas centrais: a falta de articulação entre conteúdos e metodologias, especialmente entre o saber matemático e o saber pedagógico;

- formação restrita ao exercício da docência por falta de tratamento das demais dimensões que compõe a atuação profissional;
- pensar o curso a partir dos estudantes em formação;
- desarticulação e contradição entre os dois grupos de disciplinas, as disciplinas de formação específica em Matemática e as disciplinas de formação geral e pedagógica.

“Pode-se dizer também que, em muitas instituições formadoras, há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas” (PIRES, 2000, p. 11).

Tais problemas sobre a adequação à LDB de 1996 dos cursos de licenciatura em matemática são frutos, como caracteriza Gatti (2013-2014, p. 35), da “tradição bacharelesca sem considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens”.

Assim, dos dois âmbitos de conhecimento focalizados anteriormente – o matemático e o didático-pedagógico –, Pires (2000) sugere que, para a necessária adequação do currículo dos cursos de licenciatura em matemática à LDB de 1996, é necessário fundamentá-lo em diferentes âmbitos:

- conhecimentos matemáticos;
- conhecimentos psicológicos, sociológicos e antropológicos;
- conhecimentos curriculares (que incluem os didático-pedagógicos);
- conhecimentos tecnológicos;
- conhecimentos do sistema de ensino em que o professor vai atuar.

Esse conjunto de conhecimentos, além de caracterizar a complexidade do fazer docente, representa um avanço do modelo enraizado por décadas: o modelo “3+1”.

Pires (2000, p. 12-13) acrescenta que, além dessa reformulação curricular, é necessário considerar as abordagens metodológicas, principalmente por seu papel determinante no desenvolvimento da competência profissional, “pois se referem à construção de modos de ensino que realmente possam trazer para o lugar central da formação, as práticas e a reflexão sobre elas”. Dentre alguns princípios metodológicos destaca: considerar as características individuais, de experiência de vida e profissionais; situações-problema; situações didáticas; registros de suas reflexões; práticas de ação-reflexão-ação ou reflexão-ação-reflexão; pesquisa; interdisciplinaridade; compartilhamento de saberes e experiências; e atividades culturais complementares. Esse leque de princípios metodológicos amplia e

diversifica as estratégias metodológicas, contribuindo com uma visão holística da profissão docente nessa formação inicial. É importante ressaltar, como menciona Pires (2000), que esses cursos utilizaram por décadas uma única estratégia de ensino: a transmissão da informação.

O estágio é sem dúvida uma parte relevante do curso, merecendo por isso considerações de Pires (2000). A autora considera como um dos desafios centrais relacionado ao estágio a superação de uma concepção de estágio como mero espaço de aplicação de teorias, um espaço isolado à experiência prática, fazendo com que o estágio se configure como algo com objetivo em si mesmo. Por isso, propõe que repensar os estágios e articulá-los com os professores da educação básica, de modo que as duas instâncias assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Reforça que:

[...] o professor formador precisa orientar seus alunos estagiários nas diferentes atividades: elaboração de grades de observação, preparação de materiais, planejamento de atividades, análise das produções dos alunos, reflexão sobre a prática que observa, questões particulares de cada professor frente ao desafio profissional e trazê-las de volta ao curso de formação para que sejam avaliadas e discutidas. (PIRES, 2000, p. 15)

Concebemos, como Pires (2000), que o estágio é fundamental do ponto de vista formativo, como espaço que deve possibilitar ao licenciando aprender que a atividade docente do tipo ação-reflexão-ação contribui não só para o desenvolvimento profissional como também para o pessoal. Para tanto, é necessário que o estágio curricular supervisionado vise uma aprendizagem do real contexto de trabalho, no próprio *locus*, de forma coletiva, dialógica, orientada e com responsabilidades formativas definidas, aspectos que conferem ao estágio e ao curso outro *status* na qualidade da formação.

A LDB de 1996, de acordo com Holanda (2005), reafirma no artigo 87 a necessidade de um Plano Nacional de Educação, ao incumbir a União de, no prazo de um ano da publicação dessa lei, formular tal plano nacional com diretrizes e metas para o decênio subsequente, fundamentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Assim, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pela lei 10 172 em janeiro de 2001. Ferreira e Nogueira (2015, p. 5) o definem como um documento (política pública) “com força de lei, que estabelece metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, no período de dez anos”. Isso requer articulação e colaboração, como estabelecido por lei, entre o PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME).

Conforme Holanda (2005), tal plano nacional retrata a realidade educacional do Brasil, indica metas e diretrizes a serem cumpridas em um decênio e estabelece a obrigatoriedade de que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais.

Concordamos com Ferreira e Nogueira (2015, p. 11) ao afirmarem que “a lei por si só não altera a realidade”, pois entendemos que dispor de um PNE voltado à melhoria da educação reflete-se no cotidiano da escola, seja ela pública, particular, municipal ou estadual, mas esse reflexo somente repercutirá em ambiente propício a alterações da cultura escolar.

Tais reformas educacionais implantadas na última década conferem ao professor, segundo André *et al.* (2010), um papel central na melhoria do processo educativo, razão pela qual a formação docente tornou-se um dos temas mais importantes e recorrentes na agenda das reformas. Espera-se muito dos cursos de formação de licenciatura e, conseqüentemente, dos professores formadores.

Em consonância com esse ideário das reformas, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta a resolução CNE/CP 1/2002. Esse parecer aponta o estágio como um problema a ser superado, que recebe críticas por se apresentar aligeirado, pontual e relegado à última etapa do curso, aspectos estes que dificultam o acompanhamento dessa atividade pelo estagiário e impedem que este perceba o desenvolvimento das propostas e da dinâmica da escola em que transcorre o estágio. Tal parecer sugere que o estágio obrigatório, definido por lei, seja “vivenciado ao longo de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional” (BRASIL, 2001, p. 57-58). O estágio curricular supervisionado deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso:

[...] reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre as instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses tempos na escola devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001, p. 57-58)

Esta citação retrata as dificuldades que o estágio enfrentou ao longo da história da educação brasileira e, por isso, necessita de um projeto que suficientemente bem explicitado

para que se constitua em parte da formação do futuro professor. Essa visão busca romper com a concepção tradicional e tecnicista do estágio, concebido como aplicação de modelos ou técnicas. Em vez disso, e passa a frisá-lo como um elemento a mais na constituição da profissão docente.

A formação docente, segundo a resolução CNE/CP 1/2002, se pauta em sete fundamentos:

Art. 2.º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II – o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV – o aprimoramento de práticas investigativas;
 - V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho coletivo [...].
- (BRASIL, 2002, p. 1)

Gatti e Barreto (2009), ao analisarem a resolução CNE/CP 1/2002, concluem que o cerne de sua redação está no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Salientam alguns princípios norteadores exigidos, entre eles a coerência entre formação e prática, a pesquisa (do ensino e da aprendizagem) como recurso para compreender o processo de construção do conhecimento e as aprendizagens orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, além de privilegiar a resolução de problemas como uma das estratégias didáticas. “Em princípio”, comentam, “esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Segundo Pimenta e Lima (2012), essa resolução apresenta princípios, fundamentos e procedimentos orientadores da organização institucional e curricular para todo curso, em nível nacional, de formação universitária de professores para a educação básica. Consideram que esse texto introduz a noção de *competência* como conceito nuclear nas diretrizes. Estas funcionam como um conjunto de características que devem ser observadas e adotadas como orientadoras, tanto da organização curricular como dos conhecimentos que devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores.

Pimenta e Lima (2012) fazem dura crítica à legislação educacional, principalmente por propor as competências¹⁹ como centro da formação. Apontam que a política nacional formulou uma legislação marcada por equívocos e retrocessos. Consideram que a atividade docente foi novamente reduzida a um desempenho técnico. Para as pesquisadoras, o “novo” nesse discurso sugere um escalonamento tecnicista, traço dos anos 1970, em que o professor era apenas reprodutor de conhecimentos.

No parecer CNE/CP 28/2001, que embasa a resolução CNE/CP 2/2002, a concepção de prática é apresentada de forma mais ampla, pela argumentação de que deve produzir algo no âmbito do ensino, ser planejada ainda na elaboração do projeto pedagógico e ser executada durante todo o processo de formação. Por sua vez, o estágio supervisionado de ensino é definido nesse parecer como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso, é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 10)

Essa definição recupera em parte o significado primeiro do termo ‘estágio’, apresentado logo no início deste capítulo: estágio como período formativo vivenciado em seu próprio *locus*, acompanhado por professor e obrigatório antes que o futuro docente seja considerado apto a exercer a profissão. No parecer CNE/CP 28/2001, o estágio do curso de formação de professores já é definido de forma ampla, mas com nova denominação: estágio curricular supervisionado. Interpretamos que esse ajuste na denominação tenha por objetivo integrar de fato o estágio à organização curricular dos cursos de licenciatura.

Em seu artigo 1.º, A resolução CNE/CP 2/2002 fixa a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura:

[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta nos termos dos seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p. 1)

¹⁹ Pimenta e Lima (2012) esclarecem que o termo competência é polissêmico.

Essa forma de organização provoca mudanças na estrutura curricular dos cursos, principalmente com relação à concepção de prática e de estágio curricular supervisionado, explicitando a diferença entre eles.

O estágio, na forma descrita nas resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 87), “encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas um treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares”. As autoras concluem que tal visão atende os avanços da pesquisa pedagógica sobre os saberes e identidade de professores, tais como “o curso de formação e especificamente o estágio supervisionado com a grande função de renovar nossa concepção a respeito da formação dos estagiários, suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Assim, o curso e o estágio passam a constituir um período especial na vida desses futuros professores, pois, para as autoras, as possibilidades dessa mudança ocorrem também no âmbito da universidade, em que haverá um professor formador embasando teoricamente e orientando esse processo formativo.

Pimenta e Lima (2012) argumentam que a resolução CNE/CP 2/2002 apresenta outro equívoco e retrocesso: a distribuição de horas para os cursos de licenciatura apenas revela uma fragmentação na proposta curricular, perpetuando a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar, fato que mantém o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento, consequentemente desvalorizando os professores como intelectuais em permanente formação.

Por outro lado, podemos pensar que essa forma de organização pode ser a garantia de que nas universidades e demais instituições de educação superior do amplo território brasileiro haja uma base nacional comum para os cursos de licenciatura que oferecem. Teríamos assim, portanto, uma maneira de explicitar no projeto pedagógico o exigido por lei.

Conforme Fiorentini *et al.* (2002), alguns pesquisadores²⁰ que investigaram o estágio supervisionado de 1989 a 2000 no que tange à formação do futuro professor de matemática, analisaram sobretudo o papel do estágio nas licenciaturas, a experiência de estágio utilizando a modelagem matemática e as contribuições do estágio na constituição e ressignificação dos saberes docentes e escolares.

²⁰ Tais pesquisas foram as de Lourenço, de 1989; Brasil, de 1998; Cunha, de 1999; Pohlenz, de 1999; Freitas, de 1999; Gavanski, de 2000; e Castro, de 2000.

Ferreira (2003) afirma que as pesquisas desse período tinham por objetivo identificar problemas e obstáculos, avaliar programas institucionais, discutir questões polêmicas e propor novos rumos a partir de novas perspectivas. Observa que o interesse das pesquisas pelas disciplinas específicas, como prática de ensino, estágio supervisionado e outras, estava em compreender o tema a partir da visão, da opinião, das crenças e das representações dos estudantes da licenciatura e dos professores envolvidos. Segundo a autora:

[...] apesar da variedade de questões abordadas percebe-se claramente um descontentamento generalizado com a forma e a estrutura atual dos cursos de licenciatura em matemática no país. Todos os estudos apontam deficiências no processo de formação inicial e apresentam alguma perspectiva para sua melhoria. As pesquisas apontam a reflexão, o trabalho colaborativo e uma relação mais equilibrada e harmoniosa entre teoria e prática – na qual ambas se tornam aliadas, dialogando dialeticamente – como pontos fundamentais para as diversas mudanças que se mostram necessárias. (FERREIRA, 2003, p. 32)

As pesquisas sobre a formação de professores, dentre elas as voltadas à licenciatura em matemática, seguiram o movimento instaurado pela mudança no cenário educacional. Apontam deficiências na formação do futuro professor de matemática, as quais geram insatisfação com a estrutura do curso. Notamos ainda, que o foco dado ao estágio nessas investigações também sofreu um deslocamento, de avaliação de desempenho do estagiário para outros modos de pensar a atividade docente. Nesse caso, concordamos com Martins (2009, p. 16-17) quando afirma que “a pós-graduação tornou-se um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país, que vem contribuindo para articular pesquisa e ensino de graduação”.

A formação de professores, segundo Gatti (2013-2014), tem sido um grande desafio às políticas educacionais e essa preocupação se tornou um problema mundial: nas duas últimas décadas, diversos países (entre eles Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, Chile, Estados Unidos, Tailândia e França) vêm desenvolvendo forte política e ações educacionais, com especial atenção ao professor, atribuindo-lhe papel central na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura, buscando-se assim proporcionar-lhe uma formação mais consciente em todos os níveis e propiciar-lhe uma carreira atrativa.

Quanto aos professores orientadores de estágio e pesquisadores, Gatti e Barreto (2009) concluem que estes se colocam à frente do que prescrevem as resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Após 2002 foram aprovadas Diretrizes Curriculares específicas para cada tipo de curso de licenciatura.

O parecer CNE/CES 1 302/2001 fundamenta a resolução CNE/CES 3/2003, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Esse parecer sugere que:

[...] os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto que os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1)

Tal sugestão explicita a distinção entre cursos de licenciatura e de bacharelado: o de licenciatura “ganha” identidade própria, pois, ao menos teoricamente, parece romper o modelo “3+1”, que considera a licenciatura como um apêndice do bacharelado.

O perfil do licenciando, nesse parecer, é assim expresso:

[...] visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;

Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;

Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (BRASIL, 2001, p. 3)

Essas considerações direcionam a formação do professor de matemática, buscando adequá-lo às mudanças do cenário educacional brasileiro no que tange à educação, à formação, à escola, ao ensino e aprendizagem de matemática e às necessidades sociais, entre outros aspectos.

O mesmo parecer lista algumas competências comuns aos dois cursos, que devem ser consideradas na elaboração de seus currículos. E completa:

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter a capacidade de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
 - b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
 - c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
 - d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educadores, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
 - e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
 - f) contribuir para a realização dos projetos coletivos dentro da escola básica.
- (BRASIL, 2001, p. 4)

O termo ‘educador matemático’ é introduzido no texto desse parecer para referir-se à formação do professor de matemática. O parecer tece algumas considerações sobre o que esse campo de conhecimento propõe para a reformulação do curso de licenciatura em matemática. Nesse jogo de interesses e conflitos, podemos dizer que os legisladores consideraram algumas ponderações que pesquisadores e educadores matemáticos apontaram como fundamentais para essa reestruturação.

O parecer CNE/CES 1 302/2001 apresenta a estrutura geral dos cursos de matemática e os conteúdos curriculares específicos para cada um deles. Para a licenciatura são descritos:

Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica e a parte comum (conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise, conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias e conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática). (BRASIL, 2001, p. 6)

Essa proposta diferencia o currículo do curso de bacharelado do currículo do curso de licenciatura, levando em consideração a especificidade, ao menos em teoria, de cada um.

Ainda, o parecer CNE/CES 1 302/2001 (BRASIL, 2001, p. 6) expressa o propósito de que a licenciatura forme um educador matemático “capaz de tomar decisões, de refletir sobre sua prática e de ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere e mais do que isso, que ele tenha uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos”. Desse modo:

[...] o estágio torna-se essencial nos cursos de formação de professores, possibilitando desenvolver:

- a) uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores;
 - b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.
- (BRASIL, 2001, p. 6-7)

Nesse caso, o estágio curricular supervisionado é tido como algo indispensável durante o curso de licenciatura. No entanto, é preciso que seja gradativo, acompanhado e estimulado, na busca do objetivo formativo do estudante.

O parecer distingue cada profissional de acordo com o curso: o bacharel em matemática é chamado de ‘matemático’ e o licenciado em matemática passa a ser denominado ‘educador matemático’. Concluimos que esse documento inicia um movimento de ruptura entre os cursos ou permanece em indefinição, anteriormente apontada por Gatti e Barreto

(2009), quanto ao curso de licenciatura, em que não se esclarecia se a licenciatura formava um especialista do tipo matemático ou um professor de matemática.

A Resolução CNE/CES 3/2003, baseada no parecer acima, estabelece diretrizes curriculares para os cursos de matemática em bacharelado e licenciatura. Em seu segundo artigo, estabelece que:

O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) *o formato dos estágios*;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação. (BRASIL, 2003, p. 1, grifo nosso)

Cabe observar a importância dada ao estágio, que recebe o mesmo *status* que o atribuído aos conteúdos curriculares e ao perfil dos formandos.

Segundo Montandon (2012), outra medida tomada pelo Ministério da Educação foi a de aprovar o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, por meio do decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Tais documentos orientam as várias ações e programas, dando continuidade ao já estabelecido pelo Plano Nacional de Educação de 2001. Para tanto, indicou-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como agência responsável pelas ações voltadas à formação de professores da educação básica.

Nesse sentido, foram lançadas políticas, incluindo projetos voltados à formação, valorização e qualificação de professores, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

O objetivo do PIBID é:

[...] inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras. (MONTANDON, 2012, p. 51)

Tal objetivo nos remete ao estágio curricular supervisionado e, por isso, entendemos que esse programa o toma como base. Outra evidência é envolver três grupos de participantes: os licenciandos, os professores da universidade e os professores da escola pública, cujas

funções também correspondem às do estágio curricular supervisionado: o professor da universidade é o coordenador do subprojeto, é orientador do licenciando e é responsável em conduzir a proposta e estabelecer as relações com o supervisor. Supervisor é o professor da escola pública que recebe o licenciando.

Montandon (2012) explica que para participar do edital do PIBID é necessário apresentar um projeto institucional articulado com projetos de unidades (subprojetos). O primeiro edital PIBID foi aberto em 2008, prioritariamente para universidades federais e especificamente para os cursos de: matemática, química, física e biologia, consideradas áreas de maior carência no ensino médio. As três edições seguintes (2009, 2010 e 2011) incluíram todas as universidades públicas. Dois editais em especial, em 2010, foram direcionados às universidades comunitárias.

Enquanto o foco do PIBID está no estudante do curso de licenciatura, o foco do Prodocência está no curso em si. Montandon (2012, p. 55) explica que esse programa não envolve necessariamente a inserção pedagógica dos licenciandos em escolas, pois visa o “desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciatura”.

Expõe também que a primeira edição do Prodocência ocorreu em 2007, passando em 2008 a ser gerenciada pela Capes. A segunda edição, de 2010, além de contemplar instituições federais e estaduais, incluiu todas as instituições públicas de educação superior. O programa não oferece bolsas, mas apenas verba de custeio, o que levou universidades a concederem bolsas do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para estudantes do Prodocência nos editais de 2008 e 2010. Desse modo, esse programa constitui-se como possibilidade de pesquisa, análise e revisão dos cursos de licenciatura.

Além disso, em 2008 foi sancionada a lei 11 788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, alterando a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho. Segundo Colombo e Ballão (2014), visou-se com essa lei enfrentar entraves das legislações anteriores sobre o estágio, tentando desta vez reconceituá-lo como *assunto efetivamente educacional*:

Art.1.º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1)

Colombo e Ballão (2014) consideram que, comparada com as anteriores, essa lei melhorou sensivelmente o conceito de estágio. Destacam duas principais mudanças: uma é o tratamento diferenciado dado ao estagiário no local que o recebe; a outra é a atribuição, ao curso de formação, da responsabilidade de acompanhar o estágio e vinculá-lo formalmente ao processo didático-pedagógico.

O estágio é agora concebido como uma ação que envolve o processo de ensino e de aprendizagem ligado à formação educativa e que supõe um acompanhamento. Esse estágio deve ser realizado no ambiente profissional, com objetivo de preparar o estagiário para essa profissão. Notamos que essa definição carrega conceitos do campo empresarial e abrange uma gama de estudantes.

Expressaremos desta maneira nossa transposição dessa definição para o curso de licenciatura em matemática: estágio curricular é ato educativo escolar supervisionado realizado pelo licenciando em matemática e desenvolvido na escola da educação básica. O estágio desse estudante visa ampliar os conhecimentos da atividade docente e de sua identidade pessoal e profissional.

Colombo e Ballão (2014) chamam atenção para a atribuição das responsabilidades desse momento formativo, em que o responsável da escola formadora, ou seja, a universidade, é o orientador, ao passo que o do campo profissional que recebe o estagiário, o professor da escola da educação básica, é o supervisor.

Chamamos atenção para a nova nomenclatura dedicada aos profissionais envolvidos no estágio, pois ela pode confundir os que estavam habituados com a terminologia antiga: o que antes era chamado de ‘professor supervisor’ passa a ser denominado ‘professor orientador’; e o que era denominado ‘professor regente’ da classe observada que o licenciando estagia pelo estagiário passa a ser chamado de ‘professor supervisor’, sendo que cada um tem responsabilidades próprias de suas funções.

Desse modo, o estágio é concebido como uma ação coletiva. Na perspectiva de Kulcsar (1991) o estágio curricular supervisionado é parte importante das relações trabalho-escola e teoria-prática, podendo representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade, fato que possibilita uma relação de reciprocidade entre polos de uma mesma realidade. Esse transitar da universidade para a escola e desta para a universidade permite, segundo Tardif (2014), que os estagiários possam tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens cuja finalidade não é copiar nem apenas criticar os modelos, mas sim compreender a realidade e ir além. Aprender com professores profissionais como é o

ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

No estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática, essa aprendizagem relaciona diretamente o licenciando em matemática, o professor orientador da universidade, o professor supervisor da educação básica e o contexto.

O contexto escolar é o ambiente propício para desenvolver, com base no modelo reflexivo de Schön (2000), quatro noções fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esse autor reforça que a reflexão ganha sentido no mundo da prática – o mundo real. Nele é possível experimentar, errar, tomar consciência deles e tentar novamente de modo diferente. Nesse caso, a prática é o espaço privilegiado para a integração das competências e se torna possível quando refletimos continuamente sobre o que fizemos e sobre o que vamos fazer. Assim, experimentar e refletir são elementos de autoformação que levam a um enriquecimento progressivo de autonomia e de descoberta de potencialidades.

O papel do professor supervisor – o professor da educação básica que recebe o estagiário – é ser o profissional observado em ação, no qual se busca identificar e analisar, com base em Tardif (2014), como é o ensino de matemática, como é ensinar, como é aprender, como agir em situações diversas e incertas – apelidadas por Schön (2000) de “pantanosas” ou “indeterminadas” – daquela realidade escolar. Portanto, ao abrir as portas da sala de aula o professor supervisor fomenta o canal, conforme definido por Tardif (2014), que permite ao licenciando transitar entre universidade e escola da educação básica. Esse canal se torna eficaz quando o estágio curricular supervisionado é planejado, executado e avaliado coletivamente, por licenciando, professor orientador e professor supervisor. Dessa forma, defendemos:

[...] que é de suma importância que o professor regente, em serviço, tenha compromisso e comprometimento com a presença desse sujeito, cuja formação está se dando, pois queira ou não, o professor acaba intervindo nessa realidade, promovendo, mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal nessa relação; servindo até mesmo, de modelo, de referência para esses futuros professores. (BACCON; BRANDT; WOLSKI, 2013, p. 6)

Por orientação entendemos um processo que, segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 18) é aquele “em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) destacam dois elementos fundamentais nessa definição: a ideia de processo e a de desenvolvimento humano e profissional, que vão ao encontro da

visão em que o professor se desenvolve holisticamente. Essas autoras reforçam seus argumentos, embasados em Zeichner²¹, de que o estágio deverá colocar o professor no limiar desse processo contínuo, que deve provocar no professor a vontade de investir em autoformação.

Concordamos com Alarcão e Tavares (1987) quanto ao fato de que o primeiro objetivo do professor orientador é o de facilitar o desenvolvimento do licenciando, sendo que ao fazê-lo ele também se desenvolverá, já que como professor, ele aprende ensinando. No entanto, esses autores lembram que o desenvolvimento profissional tem por finalidade primeira a aprendizagem e o desenvolvimento dos licenciandos. Assim, orientar:

[...] deverá por isso ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade. (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 94)

Quanto ao papel do professor orientador do estágio curricular supervisionado, concordamos com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 93) quando afirmam que o professor orientador “surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”.

Tal orientação ganha sentido à medida que se compreende em qual modelo de formação de professor está embasada. No modelo tradicional, conforme Pimenta e Lima (2012), a aprendizagem da docência se dá observando, imitando, reproduzindo – ao que Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 93 e 95) acrescentam: “o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos”. Essa perspectiva “parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões”.

No modelo de racionalidade técnica, segundo Pimenta e Lima (2012), a ênfase da aprendizagem da docência está na utilização de técnicas e no desenvolvimento de habilidades específicas de condução de classe (diagramas, fluxogramas, preenchimento de fichas de observação). Desse modo, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 95) acrescentam que nesse modelo “a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental”, enquanto o modelo

²¹ ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

reflexivo focaliza sua atenção no processo de ensino e de aprendizagem, em que se procura compreendê-lo para nele poder intervir. Nesse sentido, entendemos, com base em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), que a reflexão sobre a reflexão na ação é um recurso que nutre a evolução e o desenvolvimento profissional, o que permite construir a própria forma de conhecer. Por isso, a reflexão relaciona tudo o que envolve a atuação do professor durante a docência: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, possíveis conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, fatores que dificultam a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem.

No modelo da racionalidade prática, concebemos, como Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), que o papel do professor orientador é o de organizar situações para que se possa praticar, confrontar problemas reais que necessitem de reflexão. O professor orientador deve ser um facilitador da aprendizagem, encorajando, valorizando as tentativas e erros e incentivando a reflexão sobre as ações.

Para essas autoras, esse modelo permite interação harmoniosa entre prática e teoria, levando à (re)construção de saberes, minimizando a separação entre teoria e prática, pois parte do princípio de uma construção contínua em que a teoria é lente da prática e a prática questiona a teoria.

Como vimos ao longo do capítulo, a falta de definições desviou por muito tempo o caráter formativo do estágio no processo educativo brasileiro. A lei 11 788/2008 é mais uma tentativa de impedir que o estágio se transforme em trabalho. A responsabilidade compartilhada é outra conquista que visa a consolidação do ato educativo do estágio. No entanto, se não houver boa gestão das ações práticas para executá-lo, aprimorá-lo e orientá-lo, todos esses aspectos podem vir a ser contemplados sem que o estágio cumpra suas finalidades.

As dissertações, teses e outras pesquisas publicadas de 2001 a 2016 que investigaram o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática foram colhidas de Fiorentini *et al.* (2002), Teixeira e Cyrino (2013) e da revisão bibliográfica da presente tese²². São ao todo 28 trabalhos: três de mestrado profissional, 18 de mestrado acadêmico e sete de doutorado:

- mestrado profissional: Oliveira (2008), Guidini (2010) e Carvalho (2010);

²² O critério utilizado na seleção dos trabalhos acadêmicos foi o de eleger as investigações que analisaram propostas de estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática, desenvolvidas no interior de programas de pós-graduação em educação e educação matemáticas e publicadas após a aprovação da atual legislação educacional.

- mestrado acadêmico: Felice (2002), Sacramento (2003), Carvalho (2004), Motta (2006), Antunes (2006), Passerini (2007), Ludwig (2007), Lima (2008), Bruno (2009), Ferreira (2009), Almeida (2009), Magalhães (2010), Gosmatti (2010), Medeiros (2010), Medeiros (2010), Goldani (2011) e Carvalho (2012);
- doutorado: Oliveira (2006), Cruz (2010), Roma (2010), Proença (2012), Pires (2012), Levy (2013) e Teixeira (2013).

Teixeira e Cyrino (2013), analisando pesquisas publicadas na primeira década de 2000, observaram que estas focalizaram o papel do estágio, ações específicas, incorporação da legislação e percepções de professores com relação à prática de ensino. Segundo esses autores, os temas mais recorrentes desse período estão relacionados à análise de propostas de estágio e aos saberes docentes.

Analisamos as dissertações e teses²³ orientando-nos pelas seguintes questões:

- Que enfoque é dado ao estágio curricular supervisionado nesses textos?
- Que o modelo de estágio curricular supervisionado é possível observar nesses textos?
- Que público foi selecionado para a coleta de dados?
- Qual foi o papel do estágio curricular supervisionado para cada um dos atores (coordenadores, estagiários, professor orientador, professor supervisor)?
- Quais foram as considerações, críticas e sugestões levantadas?

Desse estudo emergiram três categorias de análise:

- I. O estágio curricular supervisionado como cenário.
- II. Propostas alternativas de estágio curricular supervisionado.
- III. Proposta institucionalizada de estágio curricular supervisionado.

Cinco²⁴ desses estudos se enquadraram na categoria I. Buscaram destacar elementos formativos, tendo como ambiente investigativo as atividades realizadas durante o estágio. Concebem o estágio curricular supervisionado como um momento importante e revelador da

²³ A busca das teses e dissertações conduzidas em instituições brasileiras no período de 2002 a 2016 que investigaram o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática revelou 17 trabalhos:

- dois de mestrado profissional: Oliveira (2008) e Guidini (2010);
- oito de mestrado acadêmico: Felice (2002), Sacramento (2003), Carvalho (2004), Lima (2008), Magalhães (2010), Medeiros (2010), Goldani (2011) e Carvalho (2012);
- sete de doutorado: Oliveira (2006), Cruz (2010), Roma (2010), Proença (2012), Pires (2012), Levy (2013) e Teixeira (2013).

²⁴ Guidini (2010), Roma (2010), Goldani (2011), Carvalho (2012) e Teixeira (2013).

constituição da identidade profissional docente, bem como um ambiente fértil para articular os conhecimentos tratados no curso com os ensinados na educação básica.

A categoria II abrangeu sete²⁵ estudos que propuseram formas de estágio diferentes da proposta institucionalizada. Essas investigações buscaram propor ações efetivas, sintonizadas com tendências atuais, a serem desenvolvidas no estágio curricular supervisionado na formação do futuro professor de matemática. São propostas que vão além do modelo praticado na maioria dos cursos de formação docente, ou seja, são alternativas que ultrapassam o modelo observação-participação-regência.

Na categoria III, cinco²⁶ pesquisas focalizaram as ações do estágio curricular supervisionado propriamente dito, analisando tanto o projeto pedagógico quanto a realização da atividade prática. Essas investigações buscaram explicitar a estrutura do estágio, seu funcionamento, sua adequação à legislação vigente e suas contribuições à formação do futuro professor de matemática. Tais estudos revelam a realidade pontual da instituição investigada.

Quanto ao modelo do estágio curricular supervisionado, foi possível identificar três práticas comumente utilizadas nos cursos de formação ao longo dos anos: o modelo tradicional, por meio da tríade observação-participação-regência, em que o licenciando apenas reproduz; o modelo da racionalidade técnica, também calcado na mesma tríade, com ênfase na habilidade técnica; e o modelo reflexivo, que promove o ensino prático reflexivo, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e cooperativo e o projeto de pesquisa.

Para obter uma visão ampla, tais pesquisas envolveram na coleta de dados outros atores diretamente relacionados ao estágio. Além dos licenciandos, investigaram também professores orientadores ativos e aposentados, coordenadores do curso e professores orientadores. Tal abrangência permite melhor evidenciar a importância desse momento formativo, sendo o estágio reconhecido por esses atores como momento fundamental para a construção da identidade profissional, para viver o contexto próprio da docência, para despertar o senso crítico e a autonomia, para aprofundar o conhecimento da profissão por meio de discussões e reflexões e para aprender a trabalhar coletivamente.

São várias as considerações, críticas e sugestões apontadas nessas pesquisas. Dentre elas destacamos as de que o estágio nem sempre é efetivado na prática, ou seja, o licenciando não desenvolve o estágio curricular supervisionado na escola da educação básica, mas apenas o componente burocrático é reconhecido (por meio de assinatura da direção da escola); as

²⁵ Felice (2002), Carvalho (2004), Oliveira (2006), Lima (2008), Cruz (2010), Proença (2012) e Levy (2013).

²⁶ Sacramento (2003), Oliveira (2008), Magalhães (2010), Medeiros (2010) e Pires (2012).

relações de parceria são majoritariamente estabelecidas por ações individuais do professor orientador; a problemática conciliação de horário entre universidade e escola; a realização de trabalho individualizado em vez de coletivo; o isolamento entre áreas do conhecimento; a dissociação entre teoria e prática ou a fragmentação entre disciplinas teóricas e pedagógicas; a questão da carga horária; a dedicação, o envolvimento e o entendimento sobre o fazer docente; as diferentes concepções sobre matemática e educação; a admissão dos professores orientadores com base na titulação alcançada; a falta de envolvimento do conjunto de professores na elaboração do projeto de estágio curricular supervisionado do curso de formação; a estrutura fragmentada das instituições; e a falta de orientação por parte do professor orientador.

Analizando tais estudos sobre o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática datados de 2002 a 2013, constatamos que a primeira tese sobre o tema foi defendida em 2006. A partir desse ano, observamos um acréscimo nas publicações brasileiras em nível de doutorado sobre o tema, as quais, do mesmo modo que as dissertações datadas desde fins da década de 1970, continuaram focalizando a formação do futuro professor de matemática para a educação básica.

Concluimos que o estágio curricular supervisionado como cenário, como proposta alternativa, como proposta institucionalizada, é considerado em tais pesquisas como um momento importante na formação do professor, sob os argumentos de que o estágio visa:

- relacionar teoria e prática;
- ser um campo fértil para a aprendizagem da docência;
- ser um ambiente de aprendizagem para a reflexão sobre a prática na prática e dar autonomia, entre outras finalidades.

Isso nos permite concluir que o estágio curricular supervisionado é relevante para a formação do futuro professor de matemática principalmente por propiciar um momento de revelação da constituição da identidade profissional docente, em que o licenciando tem possibilidade de perceber que vai se constituindo professor ao longo de sua carreira.

Como apontam Ferreira e Nogueira (2015), a política pública mais atual é o Plano Nacional de Educação, cujo principal objetivo é a melhoria da educação. Dourado (2015, p. 301) afirma que a aprovação do PNE, por meio da lei 13 005/2014, instaura “uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”. Explica que o PNE sinaliza para a década de 2014-2024 as diretrizes que norteiam uma maior organicidade para a educação nacional, destacando também “20 metas e várias estratégias que abrangem a educação básica e a educação superior,

em suas etapas e modalidades, a discussão sobre a qualidade, avaliação, gestão, financiamento e valorização dos profissionais da educação”.

Segundo Dourado (2015), todas essas metas e estratégias confluem no embasamento para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Essa política visa “organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 301), constituindo-se portanto em “componente essencial à profissionalização docente”.

Ressalta também a importância das considerações apontadas na Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, visando a melhoria dessas formações e suas dinâmicas formativas, quais sejam:

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

[...] a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

[...] as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

[...] a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional²⁷ para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e

²⁷ Segundo Cury (2008) essa expressão nasce do movimento dos educadores das décadas de 1980 (com a criação do Comitê Pró-Formação do Educador) e 1990 (com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope) cuja tendência era a transformação do curso de pedagogia como desdobramento da prática dos educadores, em especial das faculdades de educação das universidades públicas.

valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

[...] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

[...] a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

[...] o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que quer planejamento sistemático e integrado. (BRASIL, 2015, p. 1-2)

Concordamos com Dourado (2015) em que a resolução CNE/CP 2/2015 evidencia que estes processos envolvem o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais da formação inicial e continuada, por meio de ações essenciais entre as políticas e gestão para a educação básica e para a superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, as políticas voltadas à valorização dos profissionais da educação.

De acordo com essa resolução:

Art.3, XI, §6.º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I. sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. as atividades de socialização e avaliação dos impactos nesses contextos;

V. a ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI. as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5)

Também concordamos com Dourado (2015) em que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 evidenciam o entendimento de que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido mediante articulação entre as instituições de educação superior, o sistema de ensino e as de educação básica, resultando na consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Assim, essas questões requerem novos olhares para a dinâmica de formação profissional docente, pois:

[...] a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307)

A resolução CNE/CP 2/2015 define em seu artigo 4.º que:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 5)

Essa visão, além de fomentar o intercâmbio das três esferas do meio acadêmico, atende as atuais perspectivas de formação, cujo objetivo é o desenvolvimento pessoal e profissional holístico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem no artigo 9.º que:

§1.º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional de formação as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2.º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§3.º A formação inicial de profissionais do magistério será efetuada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. (BRASIL, 2015, p. 9)

Dourado (2015) conclui que essas orientações destinam essa formação inicial àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em áreas afins, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos,

investigação e reflexão crítica²⁸, aproveitamento da formação e experiências anteriores nas instituições de ensino.

Gatti e Barreto (2009, p. 75) constataam que uma parcela significativa de estudantes parece buscar os cursos de licenciatura com a perspectiva de encontrar um leque mais variado de colocações no mercado empregatício, “entre outros motivos, provavelmente também por conta do desprestígio do magistério e de seus salários pouco encorajadores”.

De acordo com o artigo 12 da resolução CNE/CP 2/2015:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I. núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].
- II. núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...] e
- III. núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2015, p. 10)

Levando em consideração essa proposta, Dourado (2015, p. 309-310) explica que ao longo do processo formativo a relação entre teoria e prática deve fortalecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, além de “situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do *estágio supervisionado*, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos” (grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os critérios de organização da matriz curricular e os tempos e espaços curriculares devem ser definidos por eixos que articulem as dimensões a serem contempladas. Dourado (2015) defende que o tempo dedicado às licenciaturas que formam professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, no que tange às dimensões pedagógicas, não deverá ser inferior à quinta parte da carga horária total.

De acordo com o artigo 13 da Resolução CNE/CP 2/2015:

§1.º Os curso de que trata o *caput* terão, no mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

²⁸ Para Alarcão (1996), a reflexão crítica é um aspecto importante no conceito de ensino reflexivo.

- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao *estágio supervisionado*, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso)

Houve nessa estrutura um aumento significativo de 400 horas-aula, não mais concebidas como horas para o estudo de “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (resolução CNE/CP 2/2002), e sim para o estudo “de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodológicos, e das diversas realidades educacionais articulados com os estudos das áreas de atuação” (resolução CNE/CP, 2/2015).

A distribuição das demais horas foi mantida conforme a determinação anterior (resolução CNE/CP 2/2002), o que, de acordo com Pimenta e Lima (2012), mantém a fragmentação curricular, levando à eterna separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Diante do exposto, a legislação datada de 2015 parece preservar o desgastado paradoxo na formação dos profissionais do magistério.

2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estágio curricular supervisionado tem origem na formação profissional como um espaço formativo ligado à aprendizagem prática. Para isso é necessário acompanhar um profissional *in loco* e antes da tomada de posse que lhe concede o exercício da profissão docente. As normatizações vigentes – lei 9 394/1996, resolução CNE/CES 3/2003, lei 11 788/2008 e resolução CNE/CP 2/2015 –, descritas e analisadas anteriormente, parecem ter recuperado, ao longo do tempo, essa visão, primeira, de estágio.

Destacamos, como um dos avanços na legislação a mudança na concepção de formação docente, agora embasada na epistemologia da prática, em que teoria e prática são indissociáveis ao longo de toda a formação e necessárias para que haja desenvolvimento contínuo, tanto pessoal e profissionalmente. Esta é, segundo Pereira (1999), uma visão

alternativa que busca romper com o modelo implantado e cultivado nos cursos de formação de professores para o magistério: o modelo “3+1” da racionalidade técnica.

No modelo da racionalidade prática, o estágio é tido como o eixo dorsal do curso de licenciatura, ou seja, é considerado como espaço formativo que favorece a compreensão da complexidade da ação docente, onde há conexão de teorias e práticas em contextos escolares, propiciando a construção de aprendizagens sobre a profissão mediante a contribuição experiente dos pares, como caminho no preparo para a inserção no meio profissional.

Para isso, o estágio curricular supervisionado deve ser pensado e gerenciado pelo coletivo de cada curso de licenciatura, deixando de depender de ações individuais desempenhadas, principalmente, pelos professores orientadores de estágio.

CAPÍTULO III

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para investigar como o estágio curricular supervisionado está *realmente* se processando no curso de licenciatura em matemática de uma universidade federal de cada uma das cinco regiões brasileiras, adotamos uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A falta de pesquisas sobre como os estágios vêm sendo de fato realizados, apontada por Gatti (2013-2014), delineou o objetivo da presente investigação. Focalizaremos o estágio curricular supervisionado na formação do professor de matemática considerando três aspectos: o da legislação que rege o estágio obrigatório e a formação docente; o projeto pedagógico do curso; e a visão dos diretamente envolvidos nesse espaço formativo, quais sejam, estudantes na condição de estagiários e professores orientadores de estágio, no período de 2014 a 2016.

Tais aspectos direcionaram a pesquisa a uma abordagem metodológica qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), assim se caracteriza:

- A coleta de dados é realizada em seu ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento na coleta.
- Os dados coletados são de natureza descritiva.
- Há maior interesse no processo que nos resultados ou produtos.
- Os dados são analisados por um processo indutivo.

Esses autores frisam que a investigação qualitativa permite que o pesquisador estabeleça estratégias e procedimentos que lhe possibilitam levar em conta as experiências e pontos de vista do informante.

Como já apontado, o setor público é tradicionalmente tido como modelo e, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 62), é entre as universidades públicas que se concentram as chamadas “instituições de excelência acadêmica” e são as “públicas federais” as

universidades que “continuam a oferecer cursos de licenciatura em disciplina específica”, como os de matemática.

Com base nesses aspectos, definimos nosso campo de investigação, delineando um conjunto analítico composto de cinco cursos de licenciatura em matemática brasileiros, selecionados por critérios de localização regional (Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte), organização acadêmica (universidade) e categoria administrativa (instituição pública federal).

Com fundamentação em André (2005), esta investigação constitui um estudo de caso etnográfico. Tal categorização é pertinente, dado nosso interesse em conhecer um âmbito particular – o do estágio curricular supervisionado – e em compreender sua complexidade e descrever sua dinâmica de forma tão próxima possível quanto à que ocorre na realidade. Para tanto, recorreremos ao projeto pedagógico de cada um dos cinco cursos e à visão de estudantes e de professores orientadores sobre tal estágio.

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomamos a revisão bibliográfica, que se processou ininterruptamente durante todo o estudo, como fonte de busca da produção acadêmica, basicamente brasileira, relativa ao estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática. Consideramos tanto as dissertações e teses quanto as demais produções de pesquisadores brasileiros dedicados ao assunto.

As dissertações e teses consideradas foram as do período de 2013 a 2016 disponíveis no banco de publicações da Capes e em bibliotecas institucionais físicas e virtuais de universidades brasileiras que contavam com programas de pós-graduação em educação e/ou em educação matemática com doutorado. A produção de outros pesquisadores sobre o assunto, muitas vezes referenciada em artigos, livros, teses, produções de eventos etc., foi obtida em bibliotecas institucionais e em algumas livrarias físicas e virtuais. Para a busca nos sítios, utilizamos as palavras-chave ‘estágio supervisionado’, ‘prática de ensino’ e ‘formação do professor de matemática’.

Além dessa produção, investigamos no sítio do Ministério da Educação a legislação em vigência sobre cursos de licenciatura em geral e a específica para o curso de matemática, principalmente no que diz respeito ao estágio curricular supervisionado. O estudo sobre a

legislação nos levou a procurar textos científicos de pesquisadores que a abordam²⁹, para melhor compreendermos as nuances desse assunto. Tal estudo sobre a legislação também possibilitou o aprofundamento necessário para as análises da interpretação e aplicação da legislação nos projetos pedagógicos de cada curso quanto ao estágio curricular supervisionado.

O projeto pedagógico do curso é um documento de orientação acadêmica que explicita, entre outros elementos:

[...] conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas, a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (CASTRO; BARBOSA; RAMIREZ, 2009, p. 49)

Ao descrever esses elementos, tal documento preserva sua principal característica: a estabilidade. Além de permitir ao pesquisador visitá-lo sempre que necessário, deve explicitar o formato do estágio curricular supervisionado, o que justifica nossa escolha de incorporá-lo ao *corpus*³⁰ dessa investigação.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, exige-se, além do estudo da legislação educacional e do projeto pedagógico, uma investigação *in loco* dos cursos visados, envolvendo principalmente os professores orientadores do estágio e estudantes estagiários³¹.

Para captar a visão dos orientadores e estagiários, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, recurso que se justifica pelo tempo limitado de que dispúnhamos para o estudo doutoral e pelo fato de consistir, como aponta Creswell (2010), método útil em casos em que os sujeitos não podem ser diretamente observados.

Para tanto nos fundamentamos em Laville e Dionne (1999), que definem a entrevista semiestruturada como um roteiro básico de perguntas abertas em que, durante a aplicação, o entrevistador pode acrescentar outras questões para esclarecimento. Lüdke e André (1986) acrescentam que esse tipo de instrumento tem grandes vantagens em comparação com outras técnicas, pois:

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.[...]se desenrola a partir de um esquema básico,

²⁹ Os resultados do estudo sobre a legislação foram apresentados em 2014 ao V Fórum Nacional de Licenciatura em Matemática: legislação brasileira para curso de matemática, Licenciatura e Estágio Supervisionado.

³⁰ *Corpus* de uma pesquisa, de acordo com Bardin (2011) é o conjunto de documentos tido para análise.

³¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP.

porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

As escolhas teóricas que fundamentam esta investigação foram emergindo naturalmente, conforme íamos aprofundando o tema.

Para substanciar nosso exame, valemo-nos de alguns dos elementos da análise de conteúdo de Bardin. Segundo essa autora, o que caracteriza a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência” (BARDIN, 2011, p.48).

A Figura 1 esquematiza o desenvolvimento da pesquisa.

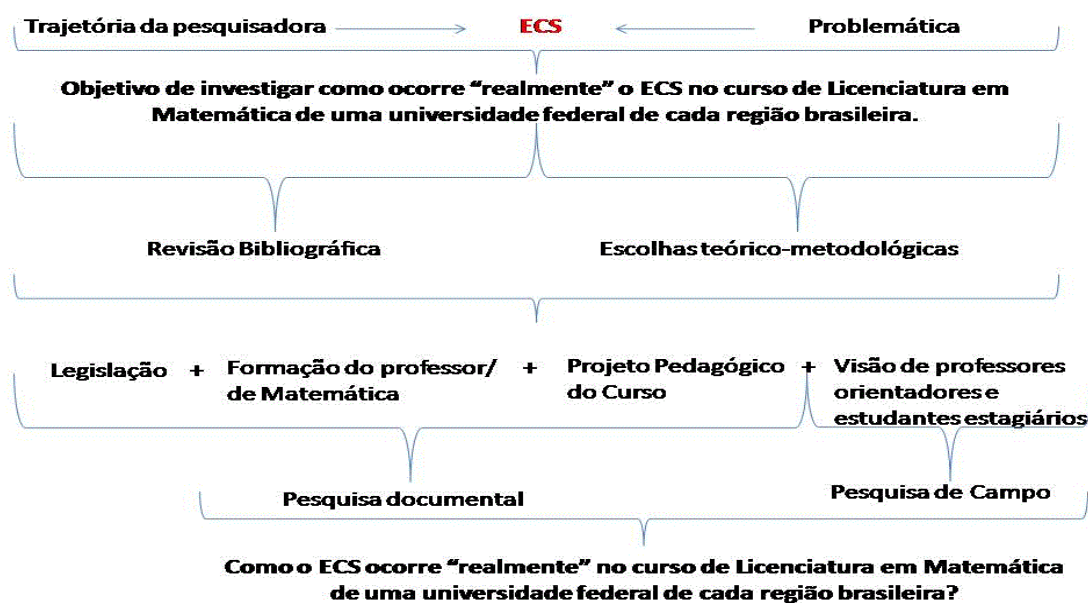


Figura 1. Esquema do desenvolvimento da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Gatti e Barreto (2009), são as universidades públicas que gozam de maior prestígio e, dentre elas, são as federais que oferecem cursos de licenciatura em áreas específicas. Assim para selecionar as universidades a incluir em nossa investigação, levantamos no sítio do Ministério da Educação as que dispunham em 2014 de curso de licenciatura em matemática na modalidade presencial, cadastrado no Brasil. Nesse levantamento identificamos em cada região o total de instituições cadastradas por estado, as universidades federais em cada estado, os tipos de curso de matemática oferecido, suas modalidades (presencial ou a distância) e quantos códigos³² cada universidade dispõe. Esse

³² Códigos são as referências no sistema e-MEC que identificam o curso, o turno e a modalidade.

levantamento nos permitiu apresentar o panorama a seguir, sobre cada uma das regiões do país, além de justificar nossa escolha.

3.3. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL

No Rio Grande do Sul há 39 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Quatro são universidades federais:

- Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com dois códigos para licenciatura presencial e três para licenciatura a distância.
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com dois códigos para licenciatura presencial e um para bacharelado.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com um código para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFRGS dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com um código para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância.

Em Santa Catarina há 30 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Três são universidades federais:

- Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com um código para licenciatura presencial.
- Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com dois códigos para licenciatura presencial e três para licenciatura a distância.
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um código para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância. A UFSC dispõe de colégio de aplicação.

No Paraná há 40 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Três são universidades federais:

- Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com um código para licenciatura presencial.
- Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com dois códigos para licenciatura presencial e três para licenciatura a distância.
- Universidade Federal do Paraná (UFPR), com três códigos para licenciatura presencial e um para bacharelado.

Notamos que a UFPel constava nos três estados da região Sul, o que nos levou a entrar em contato com o Instituto de Física e Matemática dessa instituição, que nos esclareceu que a UFPel oferece curso de licenciatura em matemática a distância com sede em Pelotas e polos em Videira (SC) e Ibaiti (PR), embora nos informando que ambos os polos estão inativos desde 2012. Em vista disso, atualizamos o número de universidades federais por estado como sendo: quatro no Rio Grande do Sul, duas em Santa Catarina e duas no Paraná. Assim, nesse levantamento identificamos oito universidades federais (UFPel, UFSM, UFRGS, FURG, UFFS, UFSC, UNILA e UFPR) na região Sul, duas delas com colégio de aplicação. Todas ministram curso de graduação em matemática na forma de licenciatura presencial (diurno e/ou noturno), num total de 12 códigos. Em 2014 havia oito códigos para cursos de licenciatura a distância e três para cursos de bacharelado.

3.4. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE

Em São Paulo há 133 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, das quais apenas uma é federal:

- a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com três códigos para licenciatura presencial e dois códigos para bacharelado.

No estado de São Paulo há polos da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de São João Del Rei, ambas sediadas em Minas Gerais.

No Rio de Janeiro há 48 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, sendo quatro delas federais:

- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com dois códigos: um para licenciatura presencial e outro a distância.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com um código para licenciatura presencial e um para bacharelado. A UFRJ possui colégio de aplicação.
- Universidade Federal Fluminense (UFF), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e três para bacharelado.
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com dois códigos para licenciatura presencial e dois para bacharelado.

No Espírito Santo há 23 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, uma das quais é federal:

- a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com três códigos para licenciatura presencial e dois para bacharelado.

Em Minas Gerais há 69 instituições de educação superior com curso de matemática. Dez são universidades federais:

- Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), com um código para licenciatura presencial.
- Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI-UNIFEI), com um código para licenciatura presencial e um para bacharelado.
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFJF dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade de Lavras (UFLA), com um código para licenciatura presencial.
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um código para licenciatura presencial, um para distância e um para bacharelado. A UFMG dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com um código para licenciatura presencial e outro para licenciatura a distância.
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com dois códigos para licenciatura presencial e dois para bacharelado. A UFU dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade Federal de Viçosa (UFV), com dois códigos para licenciatura presencial, um código para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com um código para licenciatura presencial e outro para licenciatura a distância.
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com dois códigos para licenciatura presencial.

Levantamos na região Sudeste 17 universidades federais (UFSCar, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ, UFES, UNIFAL-MG, UNIFEI-UNIFEI, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFVJM, UFTM), quatro delas com colégio de aplicação. Todas dispõem de curso de licenciatura em matemática, totalizando 29 códigos, e duas delas oferecem apenas essa modalidade. Oito códigos referem-se à licenciatura a distância e 17 ao bacharelado.

3.5. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE

Na Bahia há 37 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Cinco são universidades federais:

- Universidade Federal da Bahia (UFBA), com dois códigos de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com três códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), com um código para licenciatura presencial e um para bacharelado.
- Universidade Federal do Piauí (UFPI), com cinco códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.

No Sergipe há 12 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Apenas uma é federal:

- a Universidade Federal de Sergipe (UFS), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFS dispõe de colégio de aplicação.

Em Alagoas há 19 instituições de educação superior que ministram curso de matemática, sendo apenas uma federal:

- a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com dois códigos de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.

Em Pernambuco há 31 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Duas são universidades federais.

- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFPE dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com um código para licenciatura presencial.

Na Paraíba há 13 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Duas são federais:

- Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com três códigos de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com três códigos para licenciatura presencial e um para bacharelado.

O Rio Grande do Norte dispõe de 14 instituições de educação superior com curso de matemática, sendo duas federais:

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com dois códigos de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFRN dispõe de colégio de aplicação.
- Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) tem um código para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância.

No Ceará há 16 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Duas são federais:

- Universidade Federal do Ceará (UFC), com um código de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.
- Universidade Federal do Cariri (UFCA), com um código para licenciatura presencial.

No Maranhão há 21 instituições de educação superior em que há curso de matemática, duas delas federais:

- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com dois códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFMA dispõe de colégio de aplicação.

No Piauí, das 12 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, apenas uma é federal:

- a Universidade Federal do Piauí (UFPI), com cinco códigos de licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado.

Assim, há na região 15 universidades federais (UFBA, UFOB, UFRB, UFS, UFAL, UFPB, UFCG, UFRN, UFERSA, UFPE, UFRPE, UFC, UFCA, UFMA, UFPI) e quatro delas dispõem de colégio de aplicação. Todas ministram curso de matemática de graduação na forma de licenciatura presencial (diurno e/ou noturno), num total de 28 códigos. Duas

universidades oferecem apenas licenciatura presencial. Além disso, há 11 códigos para licenciatura a distância e 12 para bacharelado.

3.6. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Mato Grosso do Sul sedia 19 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Duas são federais:

- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com seis códigos de licenciatura presencial e um de licenciatura a distância.
- Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS)³³.

Em Goiás há 27 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática e apenas uma é federal:

- a Universidade Federal de Goiás (UFG), com quatro códigos para licenciatura presencial, um código para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFG dispõe de colégio de aplicação.

Em Mato Grosso há 21 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, uma delas federal:

- a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com três códigos para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância.
- a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com um código para licenciatura presencial.

No Distrito Federal há uma universidade federal com curso de matemática:

- a Universidade de Brasília (UnB), com dois códigos para licenciatura presencial e um para bacharelado.

Assim, levantamos nessa região cinco universidades federais (UFMS, UFG, UFMT, UFGD e UnB), das quais apenas uma dispõe de colégio de aplicação. Todas ministram curso de matemática de graduação na forma de licenciatura presencial (diurno e/ou noturno), num total de 16 códigos, além de três para licenciatura a distância e dois para bacharelado.

³³ Esse registro ocorre devido a parceria para a realização de cursos a distância, os polos.

3.7. UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE

No Acre há nove instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Somente uma é instituição federal:

- a Universidade Federal do Acre (UFAC), com 14 códigos para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância. A UFAC dispõe de colégio de aplicação.

Em Rondônia há 16 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, nenhuma das quais é federal.

No Amazonas há 14 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática, sendo apenas uma federal:

- a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com um código para licenciatura presencial e um para bacharelado.

Em Roraima há 12 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática e apenas uma é universidade federal:

- a Universidade Federal de Roraima (UFRR), com um código para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e um para bacharelado. A UFRR dispõe de colégio de aplicação.

No Amapá há 12 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Duas são federais:

- Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com nove códigos para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância.
- Universidade Federal do Pará (UFPA).

No Pará há 20 instituições de educação superior que oferecem curso de matemática. Três são federais:

- a Universidade Federal do Pará (UFPA), com 16 códigos para licenciatura presencial, um para licenciatura a distância e outro para bacharelado. A UFPA dispõe de colégio de aplicação.
- A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com dois códigos de licenciatura presencial.
- A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com cinco códigos para licenciatura presencial.

Tocantins dispõe de 14 instituições de educação superior com curso de matemática. Somente uma é federal:

- a Universidade Federal do Tocantins (UFT), com quatro códigos para licenciatura presencial e um para licenciatura a distância.

Assim, levantamos sete universidades federais nessa região (UFAC, UFAM, UFRR, UNIFAP, UFPA, UFOPA e UNIFESSPA), três das quais dispõem de colégio de aplicação. Todas ministram curso de matemática de graduação na forma de licenciatura presencial (diurno e/ou noturno), num total de 52 códigos, além de cinco códigos para licenciatura a distância e três para bacharelado.

Com base nesse levantamento, definimos o campo de investigação desta pesquisa, concentrando-o em um conjunto analítico de cinco cursos de licenciatura em matemática. As instituições escolhidas se localizam em capitais, o que se justificamos pela facilidade de deslocamento a elas a partir de Florianópolis e São Paulo. Inicialmente, cinco universidades foram selecionadas.

De modo a descrevermos de forma sistemática e objetiva como o estágio curricular supervisionado acontece *realmente* nos cursos de licenciatura em matemática, tal como proposto do projeto pedagógico do curso e segundo a visão de professores orientadores de estágio e estudantes estagiários dos cursos investigados, procuramos, com base na análise de conteúdo, identificar indicadores que nos permitissem o devido exame, possibilitando assim reflexões que alimentem a discussão do assunto.

No próximo capítulo, descreveremos e analisaremos:

- um dos 12 cursos de licenciatura em matemática cadastrados em uma das oito universidades federais da região Sul;
- um dos 29 códigos de curso de licenciatura em matemática cadastrados em uma das 17 universidades federais da região Sudeste;
- um dos 28 códigos do curso de licenciatura em matemática, cadastrados em uma das quinze universidades federais da região Nordeste;
- um dos 16 códigos do curso de licenciatura em matemática, cadastrados em uma das cinco universidades federais da região Centro-Oeste;
- um dos 52 códigos de matemática, cadastrados em uma das sete universidades federais da região Norte.

A partir dessa seleção, acessamos os sítios das instituições, obtendo as informações necessárias para contato com o coordenador de cada curso. No primeiro contato, por *e-mail*, expusemos o objetivo da pesquisa e solicitamos autorização para a realização de entrevistas com professores orientadores de estágio e com estudantes estagiários.

Quatro das universidades aquiesceram, após aprovação de nosso pedido pelo colegiado do curso. Uma instituição declinou participar, alegando que os professores estavam repondo o calendário devido a uma greve, o que nos levou a buscar outra universidade da mesma região.

Quando da aceitação de nosso pedido, solicitamos que nos fornecessem cópia do projeto pedagógico do curso e dados para contato com os professores responsáveis pelo estágio curricular supervisionado.

Elaboramos então um pré-roteiro para as entrevistas, que poderia receber modificações a depender do conteúdo que observássemos no projeto pedagógico do curso. Nesse pré-roteiro incluímos questões que julgamos suficientes para mapear a complexidade do tema. As questões voltadas aos professores orientadores foram:

- É sua primeira experiência em orientação de estágio nesta instituição?
- Como acontece o estágio curricular supervisionado na formação do professor de matemática?
- Quem escolhe a escola em que serão realizados os estágios de cada licenciando?
- Quais as recomendações que o aluno recebe para realizar o estágio curricular supervisionado?
- Qual o contato que o professor orientador de estágio precisa ter com o professor supervisor da sala em que o estagiário observa e/ou realiza seu estágio?
- Você teria alguma sugestão para aperfeiçoar o modelo do estágio curricular supervisionado?

O pré-roteiro para os estagiários abrangia as seguintes questões:

- Conte como está sendo sua experiência com o estágio curricular supervisionado.
- Você encontrou alguma dificuldade para estagiar?
- Como você conseguiu estagiar nessa escola? Como foi feito o contato?
- Em algum momento do curso de licenciatura foi discutido como e o que observar nas aulas que serão assistidas (ou foram assistidas) durante o estágio?
- Para você, o que significa observar uma sala de aula?

- Como foi a relação com o professor supervisor? E com o professor orientador?
- Em sua opinião, o tempo dedicado ao estágio curricular supervisionado foi suficiente?

Uma vez aprovada nossa pesquisa, iniciamos o trabalho de campo em cada curso.

No primeiro contato com os professores orientadores, por *e-mail*, nos apresentamos e explicamos que nossa pesquisa havia sido aprovada pelo colegiado do curso. Convidada a tomar parte no estudo, a grande maioria o aceitou, fornecendo-nos voluntariamente seus números telefônicos pessoais e profissionais. Essa disponibilidade nos remete às considerações de André (2005) sobre a pesquisa etnográfica, em que o pesquisador precisa ser bem aceito pelos participantes, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações de campo. Por isso, tivemos o cuidado de corresponder a esse gesto de confiança fornecendo-lhes em resposta nossos contatos pessoais e agradecendo pela disponibilidade demonstrada. Assim, os contatos posteriores com esses professores para organizar nossa estadia *in loco* foram feitos por meio de telefone. Uma vez definido com o professor orientador de estágio a data, o horário e o local da entrevista, também solicitamos sugestão sobre a melhor forma de fazer contato com os estagiários sob sua responsabilidade. Alguns professores orientadores forneceram o *e-mail* desses estagiários, outros se encarregaram de fazer o convite pessoalmente e outros sugeriram que fizéssemos o contato durante nossa estadia na própria instituição.

Dada a diferença entre as sugestões de cada unidade para a solicitação de entrevista com os estagiários, tivemos que adequar a cada uma a forma de abordar os estagiários. Assim, o único ponto comum à abordagem dos estagiários foi o de nos adequarmos à disponibilidade de cada estagiário, como descreveremos ao focalizar cada uma das cinco unidades. Tais disponibilidades influíram no tempo de permanência na cidade que sedia cada universidade.

Somente no sítio de um dos cursos encontramos o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática. Nas outras quatro, embora tivéssemos solicitado que nos fosse enviado por *e-mail*, os coordenadores nos informaram que quando chegássemos para realizar a pesquisa nos entregariam uma cópia do documento. Assim, embora tivéssemos previsto a análise de cada projeto antes de realizarmos as entrevistas, em apenas um curso pudemos fazê-lo. Nos demais, a análise sucedeu as entrevistas, sendo o roteiro aplicado sem a contribuição que a análise do projeto pedagógico poderia trazer. No entanto, pelo fato de as entrevistas serem semiestruturadas, esse aspecto não se revelou prejudicial, pois pudemos nos amparar mais em questões levantadas ao estudarmos a legislação pertinente à formação do professor e ao estágio curricular supervisionado.

Estabelecida a data da entrevista com cada professor, organizamos nossa estadia na cidade da instituição. Em todas elas, permanecemos de quatro a cinco dias.

Ao chegar à universidade nos dirigimos primeiramente ao departamento de matemática para nos apresentar pessoalmente ao coordenador do curso, conforme combinado anteriormente, e obter tanto a autorização formal para a realização da pesquisa quanto o projeto pedagógico do curso. Obtidos os dois documentos, iniciamos a coleta de dados por meio das entrevistas. Nos casos em que não havíamos conseguido agendar a entrevista com alguns dos estagiários, aproveitamos para contatá-los pessoalmente e obter sua aquiescência e agendar os encontros. Embora nenhum dos estagiários tenha se recusado a participar, não foi possível encontrar um horário livre comum a nós e a alguns deles, como descreveremos quando da descrição e análise da pesquisa em cada uma das cinco universidades.

As gravações em áudio das entrevistas foram primeiramente transcritas e depois tratadas (seleção das falas pertinentes ao tema) para servirem à análise da percepção dos sujeitos entrevistados sobre como acontece *realmente* o estágio curricular supervisionado em seu curso de licenciatura em matemática.

Focalizaremos no próximo capítulo o estágio curricular supervisionado nas cinco universidades selecionadas.

CAPÍTULO IV

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS SELECIONADAS

Neste capítulo descrevemos e analisamos o estágio curricular supervisionado de cada um dos cinco cursos de licenciatura em matemática, correlacionando as ideias teóricas, o estudo da legislação, o projeto pedagógico do curso e as transcrições das entrevistas com professores e licenciandos estagiários.

Segundo Yin (2005, p. 126), o pesquisador, quando dispõe de fontes diversas para obtenção de evidências, pode utilizar a triangulação dos dados, pois qualquer “descoberta ou conclusão [...] provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

Como já apontado no Capítulo I, o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP estabelecia a não identificação da instituição e de seus membros. Para tanto, designamos as instituições por siglas em sequência alfabética (UFA, UFB, ..., UFE) e professores e licenciandos por codinomes.

4.1. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFA

4.1.2. CONTATO INICIAL E PREPARAÇÃO DA VISITA

Os contatos e o planejamento de nossa permanência na UFA ocorreram no final de agosto de 2014, dois meses antes da ida a essa instituição, em novembro de 2014. Nesse ínterim, obtivemos no sítio da UFA o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática.

4.1.3. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O projeto pedagógico do curso visado foi elaborado por uma comissão constituída por quatro professores do Departamento de Matemática e um representante acadêmico. Esse documento é datado de meados de 2000 e apresenta como primeiro tópico um breve histórico, no qual consta que o curso de licenciatura foi criado em 1965, passando por seis reformas até

a data de sua publicação. Somente em 1980 foi criado o curso de bacharelado e em 1988 ambos os cursos se fundiram, possibilitando ao estudante que no 5.º semestre optasse pela habilitação. Em 1994, os cursos de licenciatura e bacharelado tornaram-se novamente autônomos. Assim, este breve histórico mostra que o curso de licenciatura em matemática da UFA não seguiu a forma tradicional de criação de cursos nas universidades públicas federais, como descrito no Capítulo II, em que o curso de licenciatura aparece como “apêndice” do bacharelado.

Atendendo ao objetivo deste estudo, procuramos no projeto pedagógico do curso dados que permitissem analisar a interpretação e especificação da UFA sobre a legislação nacional que rege o estágio curricular supervisionado, ou seja, quando, onde e, principalmente, como o estágio curricular supervisionado deve ocorrer no curso de licenciatura em matemática ministrado na instituição.

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática define que:

[...] o objetivo do curso de licenciatura é formar professores de matemática para a educação básica, ou seja, para atuar de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, conscientes de seu papel de educador e comprometidos com a difusão do saber matemático como formador no exercício da cidadania. (UFA-PPC, [200-], p. 6-7)

Notamos que tal objetivo condiz com partes do parecer que embasa a resolução CNE-CES 3/2003, que expressam que os cursos de licenciatura em matemática têm por objetivo principal formar professores para a educação básica e que o perfil almejado do licenciando é o de um profissional com:

[...] visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; [...] e visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2001, p 1-3)

No entanto, não se nota qualquer referência ao expresso no parecer CNE-CES 1302/2001 quanto à visão a ser desenvolvida pelo licenciando, “de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos” (BRASIL, 2001, p. 3).

Observamos que, embora o projeto pedagógico tenha sido proposto na primeira década de 2000, usa a nomenclatura da LDB de 1971, “quinta a oitava série”, em vez de mencionar anos finais do ensino fundamental, ou apenas ensino fundamental II. Tal fato pode se dever ao prazo de 10 anos concedido pela LDB/1996 para adequação às normas.

A estrutura curricular apresentada no projeto pedagógico se organiza em oito semestres, nos quais devem ser desenvolvidos os conhecimentos do saber matemático, do

saber didático e da relação teoria–prática. Esse tripé deverá ser trabalhado por meio de disciplinas condensadas em seis núcleos, ao longo dos quatro anos. É sugerida a distribuição de cinco disciplinas por semestre nos três primeiros anos, seis no 7.º semestre e três no 8.º. Observamos que em todos os semestres são propostas disciplinas voltadas ao estudo dos conhecimentos que constituem esse tripé, o que nos leva a concluir que houve preocupação em intercalar e articular esses conhecimentos, buscando romper com a prática do modelo ‘3 + 1’, o que revela uma possível mudança na epistemologia da prática que embasa essa formação – da racionalidade técnica para a racionalidade prática –, conforme apontado por Pereira (1999).

Embora esse projeto pedagógico tenha muitas vezes repetido o conteúdo do parecer CNE-CP 28/2001 (p. 10), em que o estágio curricular supervisionado é designado tanto por ‘estágio’ quanto por ‘estágio supervisionado’, essa nomenclatura parece advir da própria legislação, que, mesmo nas últimas normatizações, não unificou denominações.

No projeto pedagógico do curso, tal estágio pertence ao núcleo das “disciplinas que constituem a formação pedagógica específica: Metodologia do Ensino de Matemática e Estágios”, indicando ser ele constituído de três disciplinas, ministradas no 5.º, no 7.º e no 8.º semestre, “a partir do início da segunda metade do curso”, conforme aponta o parecer CNE-CP 9/2001 (p. 7).

Na seção ‘Metodologia do ensino de matemática e estágios’, o estágio curricular supervisionado é justificado por meio de uma citação extraída do parecer CNE-CP 28/2001:

[...] o estágio é essencial nos cursos de formação de professores possibilitando desenvolver: a) Uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores. b) Uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida. (BRASIL, 2001, p. 6-7 apud UFA-PPC, [200-])

Consta ainda no projeto pedagógico que “entendemos também que o Estágio é a docência efetivamente acontecendo na vida acadêmica do aluno”. Dessa forma, o estágio curricular supervisionado é tido, nesse documento, como um momento importante na vida acadêmica do licenciando, por ser um espaço propício à revelação da profissão de professor de matemática. Sua organização pressupõe uma evolução gradual na inserção do estagiário no ambiente escolar, por meio do ensino de professores, o que é ali interpretado como uma orientação por parte do professor da licenciatura em matemática e uma supervisão por parte do professor da educação básica, conforme indica a lei 11 788/2008.

Conforme o projeto pedagógico do curso, o Estágio I:

[...] insere o aluno na rotina da escola, dando-lhe oportunidade de observar as aulas em todos os níveis e de efetuar pequenas tarefas relacionadas com a docência. Optamos também por colocá-lo na estrutura de horário (um período de quatro aulas por semana), pois permite que o aluno possa se programar para esta atividade e também estabelece uma hora de encontros regulares ao longo do semestre. (UFA-PPC, [200-], p. 12)

Assim, o projeto pedagógico indica que no Estágio I o licenciando é inserido em escola da educação básica (ensino fundamental e/ou médio), visando basicamente que possa observar a realidade em que está estagiando. A locação das horas do Estágio I, na “estrutura de horários” do curso, parece indicar a preocupação em garantir a prática do estágio curricular supervisionado na formação do licenciando e estabelece um canal, como definido por Tardif (2014), que permite ao licenciando transitar entre universidade e escola de educação básica. Esse canal se torna eficaz quando o estágio é planejado, executado e avaliado coletivamente por licenciando, professor orientador e professor supervisor. Outra vantagem é evitar que o estágio se torne uma “atividade-apêndice”, no sentido de Silvestre e Valente (2014), o que dificultaria o acompanhamento pelo professor orientador.

Os Estágios II e III:

[...] são a docência propriamente dita, com o aluno na escola por um período maior. Não estão programadas outras disciplinas na fase em que estes estágios acontecem. No entanto, sabemos que historicamente os alunos ainda estão cursando algumas disciplinas neste último período. Dessa forma, os Estágios II e III poderão ser feitos também fora dos horários da estrutura, desde que respeitada a carga horária estabelecida. Acreditamos que a operacionalização dos Estágios I, II e III deverá ser feita com a colaboração de uma coordenação de estágios do curso de Matemática, uma vez que pretendemos que os estágios aconteçam via Projetos de Estágio acordados com escolas interessadas (Parecer N° 27/01 – CP/CNE). [...] As disciplinas de Estágios estarão integradas com as disciplinas de Projetos I e Projetos II, além da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática. (UFA-PPC, [200-], p. 12)

Observamos que o projeto pedagógico do curso explicita *onde* o estágio curricular supervisionado ocorre: no ambiente escolar. Encontramos nesse projeto uma ressalta relativa a convênios com a Secretaria de Educação estadual visando viabilizar os estágios. No sítio da UFA, no item que versa sobre a “coordenadoria de estágio”, constam acordos com duas escolas da rede estadual de ensino para a prática do estágio, podendo este ser obrigatório ou não. Consta também que o licenciando pode acrescentar a seu currículo outros estágios como disciplinas optativas, a título de “acréscimo científico-cultural”.

Nessa estrutura curricular, o estágio curricular supervisionado é constituído de três momentos distintos, que supõem uma integração com outras três disciplinas oferecidas em semestres próximos àqueles em que ocorrem os estágios, a saber: no 5.º semestre se prevêem ‘Metodologia do ensino de matemática’ e ‘Estágio supervisionado I’; no 6.º semestre,

‘Projetos I’; no 7.º, ‘Estágio supervisionado II’ e ‘Projetos II’; no 8.º, ‘Estágio supervisionado III’, ‘Didática’, ‘Psicologia’ e ‘Fundamentos’, entre outras disciplinas. Essa distribuição revela que o estágio ocorre a partir da segunda metade do curso, como estabelecem as normatizações, e tudo indica que nessas disciplinas o estágio curricular supervisionado tende a ser um espaço voltado à aprendizagem docente, em que o licenciando em matemática é inserido na escola da educação básica para conhecer, intervir e aprender a desenvolver-se profissionalmente. No entanto, não fica definido como o estágio curricular supervisionado deve ocorrer.

Desse modo, o estágio curricular supervisionado é explicitado no projeto pedagógico do curso como relevante, ao mesmo tempo em que é omitida sua operacionalização – o que é paradoxal. Além disso, o projeto pedagógico do curso atribui a responsabilidade pela operacionalização do estágio à coordenação de estágio de todas as licenciaturas da UFA, coordenação esta alocada na Faculdade de Educação.

No projeto pedagógico constam as ementas de todas as disciplinas do curso, dentre as quais analisaremos a seguir aquelas referentes ao estágio curricular supervisionado.

4.1.4. EMENTAS

▪ ESTÁGIO I

Além da carga de 60 h, a ementa do Estágio I detalha aspectos a serem contemplados pelo licenciando nesse momento de formação, a saber:

[...] investigação da realidade escolar; de projetos pedagógicos teoricamente sustentados; a vivência do espaço de sala de aula e os mecanismos de atuação; análise das várias formas de comunicação de atividades didáticas e a natureza do diálogo professor-aluno; as habilidades básicas de condução de aula. (UFA-PPC, [200-], p. 40)

Em tese, os aspectos descritos destinam-se a subsidiar o licenciando em suas observações da realidade escolar, propiciando reflexão sobre sua futura profissão. Para tanto, a ementa apresenta uma bibliografia que inclui tanto autores da educação, como Paulo Freire, quanto da educação matemática, como Dario Fiorentini, Maria Auxiliadora Paiva e Paola Sztajn, entre outros. Essas referências permitem que o professor orientador e o estagiário estabeleçam uma articulação entre a área de educação e a de matemática. Assim, o licenciando poderá relacionar e questionar suas observações da realidade vivenciada na escola. Nessa perspectiva, o estágio tornar-se-á fértil para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, na perspectiva do modelo reflexivo de Schön.

▪ *ESTÁGIO II E III*

Tal como a ementa do Estágio I, as dos Estágios II e III estão correlacionadas às diretrizes dos Estágios II e III no projeto pedagógico do curso. Apresentam praticamente as mesmas informações, sendo que o Estágio II é voltado ao ensino fundamental II e o Estágio III o é ao ensino médio, com 170 h alocadas a cada um. Dessa forma, ambos os estágios envolvem 110 h mais que o Estágio I, o que possibilita um contato mais profundo do licenciando com o ambiente escolar. Ambos os estágios permitem que o estagiário focalize sua atenção no processo de ensino e de aprendizagem da matemática, de modo a compreendê-lo melhor e obter dados que lhe possibilitem intervir. Isso, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), permite que a reflexão sobre a reflexão na ação nutra a evolução e o desenvolvimento profissional, o que pode propiciar ao estagiário construir sua própria forma de conhecer.

Os Estágios II e III prevêm que a experiência de vivenciar a docência e a regência na sala de aula do ensino fundamental e na do médio, respectivamente, se desenvolvam por meio de um “projeto de estágio” e de um “relatório de estágio”. No entanto, não há, nem no projeto pedagógico do curso nem na ementa, informações sobre como deva *realmente* ocorrer o estágio curricular supervisionado.

Concordamos com Schön sobre o fato de que a realidade ganha sentido no mundo da prática – mundo real –, disso decorrendo que o contexto escolar é o lugar ideal para que o estagiário desenvolva quatro noções fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como exposto no Capítulo II. No entanto, apenas o conhecimento na ação é explicitado na ementa, e a falta da especificação de como os projetos e os relatórios de estágio devam ser desenvolvidos pelos estagiários pode levar a desatenção às outras três noções fundamentais, que permanecem implícitas e dependentes do desenvolvimento do projeto, da orientação/supervisão e dos relatórios do estágio.

A mesma bibliografia é indicada nas ementas dos Estágios II e III, sendo uma parte dela voltada à prática e metodologia de ensino e a outra direcionada à educação matemática. Analogamente, tais referências fornecem ao professor orientador do estágio não só elementos que podem conduzir o licenciando a articular as diferentes áreas que constituem a prática docente, como também a questionar, a relacionar e a refletir sobre a prática por ele vivenciada.

Observamos que na bibliografia da ementa do Estágio I há sete referências, nenhuma delas sobre estágio, e que, nas ementas dos Estágios II e III, quatro das 12 referências dizem respeito à antiga prática de ensino atualmente denominada ‘estágio’. Isso nos permite recomendar a necessidade de revisar a cada três anos as bibliografias indicadas nas ementas, de modo a enriquecê-las e atualizá-las.

Quanto às referências bibliográficas voltadas especificamente ao estágio, Zabalza (2014) comenta que:

[...] durante os últimos anos, incrementou-se notavelmente o interesse pela educação superior, [...]. Porém, curiosamente, os livros sobre o Ensino Superior (em geral) não costumam abordar o *estágio*, em suas questões mais simples e técnicas. É como se esse período constituísse ainda um espaço a ser descoberto, a ser conceituado e ordenado de acordo com o currículo. (ZABALZA, 2014, p. 29, grifo nosso)

4.1.5. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS PROFESSORES ORIENTADORES

Ao obter do colegiado do Departamento de Matemática responsável pelo curso a aprovação da pesquisa de campo, o coordenador nos forneceu o endereço eletrônico de três professores orientadores de estágio, que aqui designaremos por Alice, Andrea e Alan. Na internet, procuramos mais informações profissionais sobre estes, principalmente na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, os perfis que delinearemos destes professores resultam da combinação desses dados com informações colhidas nas entrevistas e com as fornecidas pelo coordenador do curso.

Como Alice, no 2.º semestre de 2014, era a responsável pelo Estágio I e respondeu a nosso *e-mail* alegando não dispor de tempo para a entrevista, as informações que se seguem se basearam unicamente nos dados obtidos *a priori*. Alice é licenciada em matemática e doutora em educação. Seu currículo revela que ela orienta estágio curricular supervisionado nesse curso desde 2005.

Após agendar encontro com Andrea e Alan, solicitamos-lhes formas de contatar os estagiários sob sua orientação, ao que atenderam fornecendo-nos, cada um, os endereços de *e-mail* de oito estagiários sob sua orientação. Desses 16 estagiários contatados, obtivemos resposta somente de quatro orientados por Alan, com os quais agendamos entrevistas a serem feitas na mesma semana que as dos professores. Contatamos então o coordenador do curso para informá-lo sobre o período de nossa presença na instituição.

No início de novembro, ao chegar ao *campus* da UFA, nos dirigimos ao Departamento de Matemática, onde o coordenador nos entregou a documentação de autorização e nos encaminhou às salas de Andrea e Alan.

▪ *A PROFESSORA ORIENTADORA ANDREA*

No horário agendado, Andrea nos recebeu em sua sala e, após as apresentações, consentiu na gravação em áudio da entrevista, a qual transcorreu sem interrupções, em um clima amigável, durante aproximadamente 40 min.

Andrea se licenciou em matemática em 2007, obteve o título de mestre em educação em 2012 e em 2014 matriculou-se no doutorado em educação. Sobre sua atuação no curso de licenciatura em matemática da UFA diz que:

[...] fui professora de estágio em 2008 e 2009 e retornei, como professora efetiva, agora no primeiro semestre de 2014.

A revelação da professora de que foi responsável durante dois anos pelo estágio curricular supervisionado como professora substituta parece indicar que o corpo docente do curso entende que tal função não exige aprofundamento maior sobre a questão de estágio. Andrea explica que em 2014 voltou a exercer essa função:

[...] com o Estágio I eu não tenho trabalhado, tenho ficado com o II [no ensino fundamental] e III [no ensino médio] que são os estágios de docência e têm o mesmo tipo de organização.

Afirma ter assumido os estágios que apresentam carga didática maior e cuja finalidade extrapola a observação/reflexão sobre a realidade escolar, o que de certa forma exige maior tempo de dedicação, orientação ou acompanhamento do professor orientador.

Andrea conta como e por que organiza os estágios de docência em escolas da rede:

[...] faço o contato com as escolas públicas, e não com o colégio de aplicação por que, acho que o colégio de aplicação, embora público tenha uma estrutura escolar um tanto quanto privilegiada, eu diria, em termos de organização, em termos de tudo. Enquanto que as demais escolas públicas da rede municipal ou estadual tem outra dinâmica, outra realidade...

Revela sua preferência de inserção dos licenciandos em contextos escolares correspondentes àquele em que provavelmente atuarão ao saírem da UFA: o da maioria das escolas públicas, sem demérito algum ao colégio de aplicação, que dispõe de outros recursos, tanto humanos quanto materiais. Tal preferência de Andrea aponta para um professor orientador com as características descritas por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), ou seja, as de alguém que ajuda, que monitora e que cria condições de sucesso.

A professora explica que:

[...] quando eu vou às escolas [municipais e/ou estaduais] pedir para abrir campo de estágio, o meu primeiro contato é com a direção. A direção ao consentir me encaminha para o professor [de matemática, da sala] que aceita ou não a realização do estágio. O professor da escola aceitando, eu explico todo o funcionamento do estágio, como está sendo pensado: as datas, as turmas... – enfim, dados para que organizemos todo o planejamento até o momento da avaliação dos estagiários.

Com essa explicação, Andrea apresenta as características “ideais” de um professor orientador, no sentido de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996): capacidade de organizar situações, possibilitando confronto com problemas reais – algumas das características de um facilitador da aprendizagem. Nessa construção, o ir e vir da escola à universidade permite, de acordo com Tardif (2014), que os estagiários tenham relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou criticar modelos, mas com o de compreender a realidade e ir além, aprendendo com auxílio do orientador e do supervisor como é o ensino e como é ensinar.

Ela comenta:

[...] os alunos da licenciatura em matemática chegam ao estágio com uma visão bastante dura, talvez fruto do que eles têm no curso [de licenciatura, modelo tradicional do ensino da matemática]. No estágio, eles chegam achando que têm que pegar um determinado conteúdo, dar o conteúdo, fazer meia dúzia de exercícios e fazer uma prova. É assim em geral. Então eu tenho percebido que esses alunos têm um pouco dessa dureza.

Essa fala parece estar embasada na própria experiência de Andrea ao cursar a licenciatura, retratando uma discordância sobre o método tradicional do ensino de matemática.

Então [no estágio] tem que fazer um trabalho problematizador. Por isso, uso as aulas que mantenho na universidade, com todos juntos, para pensar um pouquinho sobre isso.

Assim, Andrea discorre sobre a alternativa que utiliza para romper com o modelo criticado e sobre como orienta o estágio. Ao que tudo indica, parece utilizar o estágio, conforme Pires (2000), como espaço que viabiliza ao licenciando aprender sobre atividades docentes do tipo ação–reflexão–ação.

Questionada sobre as diretrizes do estágio, a professora comenta:

[...] há uma resolução interna da UFA que determina que o professor orientador deva acompanhar um mínimo de 50% das aulas de regência do estagiário. E organizo a disciplina a partir da ementa dela.

Esse comentário aponta a inexistência de um projeto de estágio, como já constatáramos no projeto pedagógico do curso, que explicita detalhadamente como o estágio

curricular supervisionado deverá ocorrer, o que reforça a observação de Gatti (2013-2014) quanto à imprecisão dessa forma de estágio, que impossibilita uma análise mais profunda para além do currículo ou ementa. Andrea esclarece que esse acompanhamento só lhe é possível quando orienta uma turma de no máximo oito licenciandos, além de ser necessário inseri-los em escolas do entorno da UFA para que esse acompanhamento se torne factível.

▪ *O PROFESSOR ORIENTADOR ALAN*

O professor Alan nos atendeu prontamente e, após as apresentações, permitiu a gravação em áudio de nossa entrevista, a qual transcorreu sem interrupções, em clima amigável, por cerca de 45 min.

Alan é licenciado em matemática e doutor em educação matemática e orienta o estágio curricular supervisionado do curso desde 2010. Contando-nos sobre sua trajetória na UFA, descreve a organização do estágio:

[...] houve uma reforma no currículo em 2008 da qual eu não participei, e desde então, o estágio está estruturado em três momentos: Estágio I, onde há uma inserção, uma aproximação do aluno à instituição escolar e ele [o estágio] tem uma carga horária menor. Posteriormente, há dois outros estágios, Estágio II, no qual o aluno se envolve mais diretamente com atividades do ensino fundamental e o Estágio III com atividades do ensino médio. Esses estágios são mais de regência, em que o aluno se envolve na sala de aula. Esse é um modelo um pouquinho mais ampliado do modelo tradicional, que trazia as práticas para o final do curso, então a proposição em trazer esse Estágio I um pouco mais cedo... Além de atender a legislação, permite que o aluno tenha um tempo maior em sala de aula da educação básica.

O professor revela não ter participado da reforma curricular do curso, pois dois anos mais tarde é que ali ingressou como docente, o que não o impede, porém, de demonstrar conhecimento sobre as mudanças decorrentes da legislação em vigor.

Ele prossegue:

[...] agora [no currículo] contamos, em algumas disciplinas [do campo da matemática] também, com a prática como componente curricular, porque temos feito um esforço junto aos colegas do curso de [...] licenciatura, que são os colegas da área da matemática, para estabelecer um maior diálogo no sentido de inserir o aluno nas escolas, para além dos estágios, [porém] a própria estrutura da instituição não contribui, porque pertencemos a departamentos diferentes e o curso fica sediado no departamento de matemática e o departamento de educação supre as disciplinas de estágio, assim como eu, outros colegas da didática, da organização escolar, da estrutura, da filosofia da educação, da psicologia, são desse outro departamento, mas o núcleo do curso está [no departamento de matemática] na matemática. Nós [de outros departamentos] meio que orbitamos o curso...

Alan aponta para o que Pires (2000) descreve como um dos problemas centrais das licenciaturas: a cisão entre matemáticos e educadores e consequentemente a desarticulação

entre as disciplinas de formação específica e as de formação didático-pedagógica – ou seja, um problema de raiz que parece não ter se resolvido com as normatizações nem com as reformulações, embora contando com iniciativas individuais, tais como o que citam Gatti e Barreto (2009). Pela fala de Alan, este é o caso da equipe de professores orientadores de estágio da UFA.

Essa cisão se torna ainda mais evidente no próprio projeto pedagógico do curso, em que a ausência de membros das áreas didático-pedagógicas é assim justificada:

[...] as disciplinas (inclusive o Estágio) foram discutidas com os departamentos competentes, seguindo orientações gerais para todas as Licenciaturas [...] e respeitando a legislação; a coordenação do curso participou de todos os Colóquios das Licenciaturas promovidos pelo Centro de Educação. (UFA-PPC, [200-], p. 5)

Essa justificativa parece não levar em conta as especificidades de cada curso de licenciatura, principalmente quanto à articulação entre conteúdo e metodologia. Nessa perspectiva, questionamos: É possível integrar o estágio como aponta o embasamento legal? Ao que tudo indica, no documento, a UFA parece manter a licenciatura em matemática como um complemento na formação de um especialista, com nítida separação entre os campos do conhecimento matemático e do didático-pedagógico. Essa concepção é reforçada pela informação de que os membros da comissão respeitaram as orientações providas dos colóquios das licenciaturas sem, aparentemente, discutirem a manutenção da visão fragmentada entre o conteúdo geral e o específico.

Este é um ponto da legislação que precisa ser superado para que o estudante da licenciatura consiga compreender mais profundamente a complexidade do ato educativo, que vai muito além do saber específico ao abranger um conjunto de conhecimentos que integra o saber profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência, como sugere Tardif (2014). Segundo Gatti (2010, p. 1357), esse aspecto revela que mesmo que os cursos atendam às resoluções em seus projetos, estes não se concretizam em seus currículos, sendo as licenciaturas de áreas específicas do conhecimento aquelas que perpetuam a histórica ideia de oferecimento de formação na área de disciplinas específicas com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, mas praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas.

Alan explica como são feitos os acordos com as escolas que acolhem os estagiários:

[...] o colégio de aplicação é uma escola aqui pertinho de nós, que nos acolhe e acolhe com muito carinho esse trabalho, entende e compreende que tem uma co-formação dos alunos [licenciandos]. Então, é onde minhas turmas de estágio são colocadas.

O professor orientador argumenta que a facilidade de acesso e a familiaridade com os profissionais do colégio de aplicação são condições que auxiliam seu trabalho de orientação, e por isso seus estagiários são direcionados a esse colégio. Ao levantarmos a questão da inserção dos estagiários em um único contexto escolar, com características tão diferentes daquelas de outras escolas públicas, Alan argumenta:

[...] [esse colégio] é uma entidade pública, extremamente estruturada, organizada, onde há uma coordenação de estágio. Mas tudo é “costurado” a partir do contato pessoal com os professores e juntos combinamos como o estágio se dará [...] eu diria que o colégio de aplicação seria um lugar de excelência e que poderia dar as melhores condições de formação para o aluno. No entanto, o que você coloca é fato. Nós temos distintas realidades, distintas situações, e ao conduzir ou “forçar a barra” para o aluno só fazer no colégio de aplicação, que é o meu caso, de alguma forma estaria impedindo esse tipo de coisa.

[...] penso que a formação do aluno e a inserção dele no ambiente escolar não ocorrem somente nos estágios, pois ele tem outros momentos de atuação. Atualmente nós temos o Pibid, temos o Estágio I que não é feito no colégio de aplicação porque o professor orientador coloca sempre nas escolas da rede. Então, o Estágio II e o Estágio III não são as primeiras experiências do aluno. Além disso, existe também a dificuldade de conciliar os horários dos estagiários com o horário das aulas de matemática.

Nessa resposta, inferimos que Alan concebe o estágio mais como uma coformação do estagiário do que como uma inserção na realidade que o licenciado enfrentará como professor. Desse ponto de vista, concordamos que o licenciando, ao estagiar no colégio de aplicação, terá maior facilidade no deslocamento universidade–escola. Lüdke e Cruz (2005) observam que nesse tipo de escola os professores têm formação semelhante à de docentes da educação superior e lecionam a turmas com número reduzido de alunos, além de disporem de infraestrutura. Essas características, segundo Alan, possibilitam convivência com professores pós-graduados que, em tese, dispõem de recursos didático-pedagógicos, tanto em termos de conhecimentos quanto em âmbito material, o que pode favorecer a futura atuação do licenciando.

Por outro lado, tais condições não representam a realidade da maioria das escolas públicas, onde provavelmente o estagiário atuará profissionalmente. Alan entende, porém, que a inserção do estudante na escola de educação básica não está restrita ao estágio obrigatório, pois ao longo da formação há, ou deveria haver, outros momentos previstos para que isso ocorra. Cita pelo menos dois exemplos em que o licenciando seria inserido em escolas públicas da rede: o Estágio I e o PIBID.

Alan aponta ainda um problema com o estágio curricular supervisionado, já levantado por Silvestre e Valente (2014): a questão dos horários do estágio e do

acompanhamento. Ele, por exemplo, resolveu esse problema utilizando a própria estrutura da universidade.

O professor fala que utiliza as seguintes diretrizes do estágio:

[...] o curso não dispõe de um projeto de estágio, utilizo a ementa da disciplina e uma resolução interna que exige um acompanhamento de pelo menos 50% das aulas de docência/regência dos estagiários. No entanto, o excesso de minhas atividades na universidade como ensino, pesquisa, extensão e administração dificulta a minha orientação.

Alan confirma a falta de um projeto de estágio, carência esta já detectada na análise do projeto pedagógico e na entrevista da professora Andrea. Outra questão apontada por Alan é a de seu envolvimento dele nas quatro instâncias da universidade: ensino, pesquisa, extensão e administração, o que parece ser uma das razões que o induziu a concentrar suas atividades na própria instituição. No entanto, tal concentração não o impede de observar que sua orientação aos estagiários é dificultada pelo acúmulo de atividades de docência.

Alan também descreve o funcionamento do estágio:

[...] no início do semestre procuro os colegas do colégio de aplicação e apresento em termos quantitativos (em média são oito estudantes) o que temos para o estágio, levando em consideração a carga horária de cada colega da educação básica para não sobrecarregá-los. Depois discutimos o planejamento, indicado dentro do próprio planejamento dos professores. Recebo esse planejamento e procuro junto com os alunos do estágio elaborar suas propostas que contemplem aquele assunto. Retorno a dialogar com os professores do colégio tendo um programa previamente estabelecido de atuação e acompanhamento. Com relação aos estagiários, eles são organizados em duplas para trabalhar nas salas de aula e ficam com esse professor até cada um finalizar um assunto em suas aulas de regência. Além disso, mantemos semanalmente encontros presenciais para planejar suas ações.

Observamos que Alan não faz menção de ter que passar pela direção do colégio de aplicação da universidade³⁴, pois esse vínculo institucional dispensa certos trâmites, certamente facilitando o contato direto com o professor supervisor.

O funcionamento do estágio curricular supervisionado que Alan propõe permite que, ao trabalharem em dupla, os licenciandos dividam responsabilidades e desenvolvam o processo crítico-reflexivo, o que os ajuda, conforme Kulcsar (2011), a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e ampliar a formação da consciência política e social – características preconizadas também por Tardif (2014) ao tratar da atividade do professor como imersa em uma rede de interações que reforçam os saberes da experiência.

Ao concluir a entrevista, Alan explicita suas expectativas sobre o estágio:

³⁴ Dentre as finalidades dos colégios de aplicação está a de servir de campo de estágio para os cursos de graduação das universidades.

[...] todo semestre avaliamos. Até mesmo pela minha formação, trajetória. Eu sempre trabalhei com as disciplinas da parte específica e com minha vinda para cá, pelo concurso que fiz, é que me dei conta de trabalhar mais com as metodologias e com os estágios supervisionados. Então, conforme as turmas vão evoluindo, vamos introduzindo pequenas modificações, pequenas propostas, tentando trazer outros elementos: pensar um pouco mais sobre avaliação, sobre planejamento, usar recursos não só para a aula, mas como usar recursos para pensar sobre a aula, encontros de planejamento... Tenho propostas, ainda que para o futuro, de que os nossos alunos da licenciatura em matemática possam circular em outras áreas de conhecimento para conhecer como é o fazer de outro professor. O modelo Estágio I, II e III foram pensados em termos de currículo, de grade, de garantia de carga horária. Eu penso que devêssemos caminhar pelo que tenho lido na literatura, para a residência pedagógica ou talvez pensar em uma profissionalização. Professor não é profissão? Então, se é profissão ele tem que estar preparado para tal. Mas, preparar significa mobilizar a didática, a psicologia, a organização escolar, postura, o aluno deveria ficar o tempo todo na sala de aula ou na escola, deveria ser totalmente desvinculado das demais disciplinas. Como fazer um currículo para que isso dê certo? Não sei! Não tenho resposta, mas acho que deveríamos caminhar para isso.

Segundo esses dizeres, o curso de licenciatura em matemática da UFA vem sofrendo pequenas mudanças que buscam, certamente, a melhoria desse período formativo. Ao que tudo indica, porém, o modelo de estágio – Estágios I, II e III – adotado parece atender às normatizações com a única preocupação, como bem apontam Pimenta e Lima (2014), de adequar o cumprimento do total de horas, o que acaba por conservar a fragmentação do estágio curricular supervisionado.

A residência pedagógica levantada por Alan, pensada após a publicação da legislação atual, é uma proposta alternativa em que o estágio curricular supervisionado deixa de ser responsabilidade exclusiva do professor orientador, a qual passa a ser incumbência de toda a equipe formadora. Nessa perspectiva, as instituições deverão elaborar projeto de estágio integrado ao projeto pedagógico do curso.

O fato de não haver um projeto de estágio como parte do projeto pedagógico do curso o fragiliza, porque além de ser um espaço, segundo Zabalza (2014), a ser descoberto, o sucesso do estágio curricular supervisionado como momento formativo depende principalmente do envolvimento individual de cada professor orientador.

4.1.6. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

Dos 16 licenciandos matriculados nos Estágios II ou III do curso de licenciatura em matemática da UFA, quatro participaram da pesquisa: Ana, Armando, Artur e Antônio. As entrevistas com os quatro estagiários foram feitas na manhã seguinte à da entrevista com Alan, na sala de reuniões do Programa de Educação Tutorial (PET) de matemática. As quatro entrevistas foram realizadas em sequência, com duração média de 30 min.

Os quatro estagiários foram orientados por Andrea no Estágio I e por Alan nos Estágios II e III.

▪ *A ESTAGIÁRIA ANA*

Ana inicialmente detalha sua vivência no estágio curricular supervisionado:

[...] o estágio supervisionado I foi um desafio, isso que era só observar, pois não íamos dar aula. Foi em uma escola pública e eu vim de escola particular, então eu nunca tinha entrado para olhar uma escola pública antes. E, para mim foi chocante, porque eu conheci outra realidade, que eu nunca tinha me deparado. No Estágio II, que foi aqui no [colégio de] aplicação, porque o nosso estágio tem que ser aqui no [colégio de] aplicação, já foi um pouquinho diferente. Eu estagiei em uma turma de 9º ano, eu gostei, foi melhor do que eu imaginava. Eu acho o estágio bem importante para nós, principalmente, para quem nunca teve oportunidade de dar aula. Eu tive a oportunidade de dar aula em cursinho durante a graduação. E o Estágio III iniciou recentemente e estou no período de observação. Então, o nosso professor supervisor, meio que, não vou dizer que ele impõe, porque impor é uma palavra meio que forte, eu vou dizer que ele prefere que seja no colégio de aplicação, porque são quatro duplas e ele disse que fica melhor o controle dele, pra ele ir ao colégio e assistir nossas aulas.

Ela descreve que o estágio curricular supervisionado se compõe de três momentos (Estágios I, II e III), o que converge com a proposta do projeto pedagógico do curso e a descrição dos professores orientadores. Nessa fala, Ana denota como objetivo do Estágio I a observação, enquanto a dos outros dois é, segundo ela, o de ministrar aulas. Considera que o Estágio I lhe permitiu comparar a realidade em que se viu inserida e sua realidade estudantil. No entanto, nada mencionou sobre uma possível reflexão sobre o assunto com o professor orientador desse estágio. Ana percebe diferença entre os Estágios II e III, principalmente pela “imposição” do professor orientador para que se realizassem os estágios no colégio de aplicação. Essa explicação condiz com o modo de funcionamento exposto por Alan ao inserir os licenciandos apenas nesse colégio.

A estagiária diz:

[...] não tive dificuldades no estágio, foi muito tranquilo. A professora orientadora nos auxiliou em tudo, no planejamento, durante todo o estágio e o professor Alan ele ajudou no começo, na distribuição das duplas, dos horários, das turmas, dos conteúdos e planejamento. No Estágio II, ele não esteve tão presente nas aulas de regência. No Estágio III, elas [as aulas] ainda não ocorreram.

Ana relata que para o Estágio I foi encaminhada a uma escola da rede (municipal/estadual) e que cumpriu os Estágios II e III no colégio de aplicação. Elogia a dedicação da professora supervisora do Estágio I e comenta a supervisão de Alan ao longo do estágio, pois aparenta ter ficado decepcionada com a ausência desse professor, especialmente em suas aulas de regência do Estágio II.

Conclui explicando que:

[...] o estágio, para mim, é o início da docência, é para ter os primeiros contatos. Porque acho que tive experiência para dar aula antes do estágio, mas se eu caísse numa sala de aula, sem o estágio e outras oportunidades, eu acho que teria dificuldades. O estágio já dá pelo menos uma base para poder pelo menos começar.

Considera que a experiência propiciada pelos estágios deu-lhe mais segurança para começar sua docência em matemática, embora tivesse já lecionado antes de estagiar.

▪ *O ESTAGIÁRIO ARMANDO*

Armando inicia relatando sua vivência no estágio curricular supervisionado:

[...] eu pensava que o Estágio II seria ruim, mas no final acabou sendo bem legal, eu gostei da experiência de dar aula para as crianças do 9º ano. No geral, a professora supervisora, da sala de aula, me ajudou bastante. E o nosso professor orientador, não sei se ele tinha restrição de horários, mas ele acabou por vir em apenas em metade de uma aula minha. Então, quem nos acompanhou mesmo foi a professora supervisora. O Estágio III eu nem comecei ainda, eu estou só observando. Acho que será pior que o Estágio II, porque estou em uma sala do 2º ano do ensino médio e os alunos parecem bem dispersos.

Sem fazer menção ao Estágio I, Armando também comentou sobre sua ansiedade ao iniciar o Estágio II, provavelmente pelo medo de dar aula, mas alega haver gostado da experiência e admite que a professora da classe o ajudou bastante, o mesmo não acontecendo com o professor orientador que o decepcionou por não haver acompanhado mais que metade de uma aula sua. Quanto ao Estágio III (“*nem comecei... estou só observando*”), revela não compreender a importância do momento para observar o contexto escolar e parece conceber o estágio curricular supervisionado como reduzido às horas de regência. Tal fato aponta a necessária reflexão dos estagiários sobre o que observar na sala de aula e por que fazê-lo.

Armando comenta que no estágio:

[...] [foi] tudo tranquilo. Posso comentar da carga horária, pois tem muita coisa para se fazer.

Nessa fala, levanta a questão da carga horária, o que pode também indicar falta de organização do próprio estudante.

Ele conclui a entrevista dizendo:

[...] o estágio ajuda, por exemplo, na aprendizagem da organização do quadro, da sala, a dinâmica da aula, enfim... Para ter um primeiro contato com uma turma, porque nem todos tiveram a oportunidade que tive [de dar aulas] e não tem aquela história de unir prática e teoria... Eu não acredito muito que aproxime principalmente da forma como as disciplinas são dadas aqui na universidade... Nada de relação.

Armando considera o estágio como momento importante na formação, principalmente para aqueles que nunca lecionaram, por oferecer as primeiras experiências práticas do licenciando e dar a este a oportunidade de aprender aspectos relacionados à condução de aulas de matemática. (É interessante lembrar que ele antes evidenciou seu medo em dar a aula de regência durante o Estágio II.)

O estagiário critica a forma como são ministradas as disciplinas no curso de licenciatura em matemática da UFA, pela falta de articulação entre as áreas de conhecimento que constituem a formação docente, fato que corrobora o que foi descrito e analisado no projeto pedagógico do curso.

▪ *O ESTAGIÁRIO ARTUR*

Artur conta sua experiência com o estágio curricular supervisionado:

[...] eu comecei o estágio [III] agora, faz umas duas semanas. Estou observando uma turma de 1º ano, onde o conteúdo que está sendo abordado é definição de módulo, equações modulares e função modular. Está sendo uma experiência bacana, eu estou gostando. Eu peguei uma professora que apresenta domínio do conteúdo, ela também consegue impor autoridade na sala de aula e os alunos são disciplinados. O estágio anterior [Estágio II] foi em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, com uma professora recém-formada e substituta. Ela também demonstrava domínio total do conteúdo e conseguia impor autoridade aos alunos, embora a classe fosse barulhenta porque os alunos eram mais novos. O Estágio I, eu fiz com uma turma de 1º ano, só que o professor tinha dificuldade em impor autoridade na turma, nos alunos e assim, eles faziam o que bem entendiam... Esse estágio foi tranquilo porque tudo que eu tinha que fazer era observar. O Estágio II, quando eu iniciei meu período de regência, bateu um nervosismo normal... Eu lembro que eu fui explicar uma coisa e um ou dois alunos não entenderam, mas depois foi tranquilo. Depois meu nervosismo cessou e eu pude dar aula sem problema nenhum.

Artur descreve sua experiência com os estágios, apresentando o primeiro deles resumidamente e sem maiores exigências, pois tudo que “*tinha que fazer era observar*”. Os Estágios II e III, supostamente mais significativos, foram por ele mais detalhados. Nesses apontamentos, transparece o modelo tradicional do que venha a ser um bom professor de matemática: aquele que domina o conteúdo, que tem autoridade sobre os alunos, os quais, para aprenderem, é preciso disciplinar. Mantém-se assim uma visão de ciência cristalizada, o que traduz aquilo que Tardif (2014), embasado em Raymond *et al.*, resumiu sobre os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional que influenciam diretamente a competência profissional, “pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de

representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação” (RAYMOND *et al.*, 1993 *apud* TARDIF, 2014, p. 69).

Silva *et al.* (2014) explicam que:

[...] essa imagem, muitas vezes, é trazida pelos estudantes a partir de suas experiências e vivências escolares. Não discuti-las, não resignificá-las na formação inicial implica ser conivente com sua manutenção, o que, consequentemente, pode contribuir para que a mesma imagem seja reproduzida durante a prática profissional dos futuros professores. (SILVA *et al.*, 2014, p. 20)

Isso que nos leva a concluir que as observações e as práticas desse licenciando não foram discutidas ou ele não soube atribuir significado às discussões, leituras e reflexões que permeiam esse momento formativo do estágio.

Artur prossegue:

[...] o estágio me pôs diante da realidade que eu vou enfrentar se eu for seguir a carreira docente. Pelo menos no estágio o que eu vi ali, o comportamento do professor diante dos alunos, o comportamento dos alunos, a relação aluno-professor, como lidar com as mais variadas situações e como lidar com alunos especiais também. Na turma de 1º ano que eu estou observando agora tem uma aluna deficiente visual e terão outras situações, devido à inclusão social, surdos-mudos, especiais em geral.

O entrevistado entende que o estágio é o momento de conhecer a realidade (escola) que enfrentará ao se formar professor. No entanto, levanta outra questão importante relacionada ao curso: a obtenção da licença, mas não necessariamente para atuar como professor. Esses estudantes, de acordo com Gatti e Barreto (2009), parecem buscar os cursos de licenciatura com a perspectiva de encontrar um leque mais variado de colocações no mercado de trabalho, fora da docência – entre outros motivos, pelo desprestígio do magistério e pela falta de atrativo salarial. Para agravar essa situação, as autoras constatarem um baixo percentual, no Enade, de alunos de cursos de matemática, principalmente quando se leva em consideração que, juntamente com língua portuguesa, a matemática constitui o componente curricular mais trabalhado ao longo de toda a educação básica, o que para elas anuncia uma provável falta de professores.

Além disso, Artur faz referência à inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes do colégio de aplicação. No entanto, comenta pouco sobre o assunto, pois estava “*só observando*”. Este e outros aspectos parecem não ter sido explorados nas orientações do estágio.

▪ *O ESTAGIÁRIO ANTÔNIO*

Convidado a comentar sua experiência com o estágio curricular supervisionado, Antônio explica:

[...] eu nunca tinha dado aula antes e o estágio foi a minha primeira oportunidade para treinar isso. Acho que vamos aprendendo aos poucos, conforme vamos praticando... Prestar mais atenção na organização do quadro, ter mais rapidez para entregar as atividades para os alunos, relação aluno-professor, enfim...

Revela ter vivenciado no estágio suas primeiras experiências no sentido de “praticar” e de refletir sobre a docência. Isso parece apontar a falta de outras experiências nesse âmbito na vida acadêmica do licenciando, visto que Antônio é estudante regular e não menciona outras vivências em sua formação, como consta na análise do projeto pedagógico do curso e na entrevista com Alan.

Sobre a experiência vivida no estágio, Antônio relata:

[...] a dificuldade que encontrei no ES II foi ser inserido em uma turma em um período curto de tempo. Ficamos umas duas semanas observando e um mês dando aula cada um da dupla. Eu achei esse processo muito difícil... não sei se dava continuidade ao que o professor estava fazendo, não no sentido conteudista, mas no método que ele avalia, abordagem, diversas coisas...

Antônio não aponta dificuldades de ordem burocrática, mas expressa falta de esclarecimento sobre como planejar a condução de sua regência, dando indícios de que tais questões não foram discutidas com esse licenciando. Assim, para desenvolver sua atuação Antônio buscou no período de observação *sentir* o que o professor supervisor lhe propunha, atribuindo ao estágio, ao que tudo indica, a função de espaço para a prática de modelos.

Na visão desse estagiário, a relevância do estágio está em:

[...] ficar diante da realidade que eu vou enfrentar se eu for seguir a carreira docente. Pude observar durante o estágio o comportamento do professor diante dos alunos, o comportamento dos alunos, como lidar com as mais variadas situações e como lidar com os alunos especiais. Nessa turma que estou estagiando agora tem uma deficiente visual e terão outras situações da inclusão social. Portanto, o estágio estabelece um primeiro contato com aquilo que vamos enfrentar nessa carreira; possibilitar o contato com a turma, porém com alguém para auxiliar, tanto do professor orientador quanto do professor supervisor.

Esse comentário retrata um licenciando em matemática cujo estágio proporcionou a inserção no contexto escolar para observar aspectos da prática docente. O entrevistado revela, sem muito detalhe, que o estágio permitiu seu primeiro contato com um possível campo de atuação, mediante a assistência de dois professores: um da educação superior e outro da básica.

4.1.7. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA UFA

Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da UFA?

Respondemos essa questão a partir das fontes utilizadas para descrever e analisar o estágio curricular supervisionado do curso pesquisado.

O projeto pedagógico do curso organiza o estágio curricular supervisionado em três disciplinas: Estágio I, Estágio II e Estágio III, a serem cursadas respectivamente no 5.º, no 7.º e no 8.º semestre, com o total de 400 h. Tais disciplinas inserem o licenciando em escolas da educação básica na rede municipal e/ou estadual, ou ainda no colégio de aplicação da UFA, com o objetivo de observar a sala de aula de matemática e realizar a regência de aulas de matemática.

Assim, o projeto pedagógico do curso determina com clareza quando e onde o estágio curricular supervisionado deve acontecer, mas não indica como *realmente* este deva ocorrer, ou seja, a operacionalização não é explicitada.

Alice, Andrea e Alan eram os professores orientadores, respectivamente, dos Estágios I, II e III, no 2.º semestre de 2014. Andrea e Alan foram entrevistados pela pesquisadora.

A partir da entrevista constatamos que Andrea concebe o estágio como o momento de refletir sobre a realidade da maioria das escolas públicas da região, tanto do ensino fundamental quanto do médio, razão pela qual ela estabelece acordos com escolas municipais e estaduais do entorno da UFA para inserir os licenciandos nas salas de aula de matemática. Andrea comenta que o acompanhamento dos estagiários é possível se limitado a oito alunos por turma e desde que as escolas, campos de estágio, se localizem próximo à universidade.

A concepção de Alan sobre estágio é a de coformação e, por isso, ele firma acordos com professores supervisores do ensino fundamental e médio do colégio de aplicação da UFA para inserir os estagiários em suas salas de aula de matemática. A particularidade do colégio de aplicação da UFA deixa Alan seguro de que os objetivos formativos do estágio serão atingidos pelos licenciandos, a ponto de ele próprio admitir que nem sempre acompanha o estagiário no período de regência.

Dos 16 licenciandos matriculados nos Estágios II e III, no 2.º semestre de 2014, quatro aceitaram participar da pesquisa submetendo-se a entrevista. Ana, Armando, Artur e Antônio cumpriram o Estágio I, no 1.º semestre de 2013, sob orientação de Alice e os

Estágios II e III, em 2014, sob orientação de Alan. Os quatro licenciandos consideraram que o Estágio I, que se limitava à “observação”, possibilitou o conhecimento da realidade da escola pública, no contexto escolar, explorando principalmente as habilidades básicas de condução de aulas de matemática. Nas entrevistas, todos deram mostras de que o Estágio I não lhes foi muito significativo no sentido reflexivo, pois em momento nenhum se referiram ao tratamento dado a suas observações ou mencionaram as reflexões feitas a partir dessas observações, o que pode tê-los levado a comentar que era um estágio limitado a “observar”, que não os levou a refletir sobre o observado. Esse fato nos leva a considerar que a operacionalização do Estágio I deve explicitar como será tratada a observação, em reuniões com os estagiários, atendendo a finalidades formativas – como bem definiu Gatti (2014, p. 40), “como espaços onde teoria e práticas em interconexão com os contextos escolares propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes”.

E quanto à relação entre teoria e prática? Na bibliografia indicada na ementa do Estágio I, há fontes que propiciam discussão, possibilitando iniciar uma das etapas do modelo reflexivo de Schön: a reflexão sobre a ação, em que o olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e o modo como resolveu os imprevistos ocorridos. O futuro professor, dessa forma, tem a possibilidade de aprender a tomar consciência do que aconteceu, por vezes por meio de descrição verbal.

Ana, Armando, Artur e Antônio validam em seus comentários a finalidade dos Estágios II e III, qual seja, a de vivenciar a prática docente no contexto escolar, tanto no ensino fundamental quanto no médio. No entanto, tecem poucas reflexões sobre esse período.

O papel dos professores supervisores foi claramente destacado e, de acordo com todos os licenciandos entrevistados, eles os acompanharam durante todo o estágio. Como professor orientador, Alan parece não ter tido papel significativo, pois André mencionou que Alan não o acompanhou conforme esperado.

Ficou evidente na descrição das ações de todos os licenciandos que os Estágios II e III são operacionalizados em etapas estanques, isoladas, com visível falta de articulação e de embasamento teórico. Ao que tudo indica, predomina a visão de que a experiência da docência/regência é a única finalidade do estágio.

Para esses estagiários, a relação teoria–prática prevista na estrutura curricular do curso parece não ter se concretizado, nem ao menos no estágio curricular supervisionado. Na verdade, Ana, Armando, Artur e Antônio revelam que o estágio curricular supervisionado é

concebido como reduzido ao momento da prática. Essa visão, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 39) cria “um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas” e, por conseguinte, pode gerar conflitos e distanciamento entre educação superior e básica.

Antônio é um exemplo de estudante do curso que não espelha a vivência de outras práticas no contexto escolar. A prática como componente curricular indicada na legislação e no projeto pedagógico do curso ou ainda em programas como o PIBID, e evidenciada no discurso de Alan, não fez parte da estrutura curricular desse licenciando, que teve o estágio curricular supervisionado como única oportunidade de aprender a refletir sobre seu futuro profissional.

Ana, Armando e Artur dizem realizar o estágio sem dificuldades, enquanto Antônio parece desorientado com a dinâmica deste.

Concluimos, com base nessas diferentes fontes, que o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática da UFA se concretiza em contextos escolares da educação básica a partir do 5.º semestre e que as práticas desenvolvidas, de observação, raramente de reflexão, e de regência, possibilitam a construção de aprendizagens sobre a docência.

4.2. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFB

4.2.1. CONTATO INICIAL E PREPARAÇÃO DA VISITA

Em de outubro de 2015, obtivemos no sítio da UFB informações preliminares sobre o curso visado. A partir dessas informações, contatamos o coordenador do curso solicitando autorização para a pesquisa. Após trâmite dos documentos no colegiado, o coordenador respondeu concedendo autorização e designando o secretário para continuidade do trabalho. O secretário nos forneceu o contato eletrônico de Bia, professora orientadora do estágio, e esclareceu que o estágio é de responsabilidade da faculdade de educação da UFB.

Nosso *e-mail* para Bia foi prontamente respondido e ela nos forneceu seu contato telefônico pessoal para estreitar nossa comunicação.

Na primeira ligação, Bia solicitou um resumo da pesquisa, que lhe enviamos por *e-mail*, ao qual ela respondeu aceitando participar e comprometendo-se a contatar os estagiários para convidá-los.

Subsequentemente, telefonou convidando-nos a participar das aulas presenciais das turmas de Estágio I e II do curso de licenciatura em matemática, que teriam lugar na semana seguinte. Explicou que esses encontros ocorrem apenas na primeira semana do mês, pois nas demais os estagiários ficam envolvidos com a escola da educação básica que estão inseridos.

Esclareceu que os encontros de orientação na universidade ocorrem nas manhãs de terça, quarta e quinta na primeira semana de cada mês e nas demais três semanas os estagiários são supervisionados na escola. Além disso, mencionou estar substituindo a professora Bel, titular dessa disciplina, que está afastada para formação.

Assim, no início de outubro, ao chegar ao *campus* da UFB, nos dirigimos ao prédio do departamento de matemática, onde o secretário do curso nos esperava em sua sala. Nesse encontro ele nos entregou a autorização para a pesquisa e nos acompanhou até o prédio em que se situava a sala de aula dos Estágios I e II.

Descreveremos e analisaremos a seguir o projeto pedagógico do curso.

4.2.2. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O projeto pedagógico apresenta inicialmente o histórico do curso de matemática da UFB, informando que este foi criado em 1940 e iniciado em 1941, “na então Faculdade de Filosofia”, integrado “à seção de Ciências”:

[...] a estrutura curricular era praticamente idêntica à do Curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia, do Rio de Janeiro.

Nesse modelo, a obtenção do título de licenciado dava-se com a realização, após os três primeiros anos (Bacharelado), do curso de Didática, ministrado por uma seção especial das faculdades de filosofia. [...] Um conjunto de seis disciplinas agrupadas sob o título Didática: Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.[...] Essas disciplinas constituíam o curso de Didática para a formação de professores do ensino secundário, de acordo com o artigo 20 do decreto-lei 1190, de 4 de abril de 1939, que se referia à Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, e que veio a fixar o modelo para as faculdades similares no Brasil, no contexto da centralização administrativa empreendida pelo Estado Novo. (UFB-PPC, [200-], p. 1-2)

Esse histórico vai ao encontro das ideias discutidas no Capítulo II, de que, como informa Cury (2008), o decreto 19.581/31 aprova o estatuto das universidades brasileiras, formadas pelas faculdades de direito, engenharia e medicina e/ou pela faculdade de letras, ciência e educação. Confirma também que a partir de 1939 a universidade do Rio de Janeiro foi tomada como referência para as demais instituições nacionais e que, de acordo com Silva (2002), após três anos de bacharelado era possível obter a licenciatura completando os estudos com um curso de didática no modelo “3 + 1”. No conjunto de disciplinas do curso de didática não há nenhuma menção sobre estágio na formação inicial do professor de matemática.

Segundo o projeto pedagógico ([20--], p. 3) em 1978 foram aprovados “novos currículos para Licenciatura e Bacharelado. As modificações em relação à Licenciatura realizaram-se com o objetivo de aumentar o número de disciplinas matemáticas de interesse para essa modalidade do curso”. Essa reforma entrou em vigor em 1980 e:

[...] além dessas mudanças em disciplinas que pretendiam oferecer uma formação matemática mais adequada ao professor, a estrutura da Licenciatura é diferente da do Bacharelado desde o 1º período, e as disciplinas pedagógicas (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação/Desenvolvimento e Aprendizagem, Didática de Licenciatura, Introdução à Educação e *Prática de Ensino de Matemática*) continuam a ser cursadas na Faculdade de Educação somente nos dois últimos semestres de um curso organizado em oito períodos. (UFB-PPC, [200-], p. 3, grifo nosso)

Após quatro décadas de existência, o curso de licenciatura passou por sua primeira reforma, motivada principalmente por ser ele considerado um apêndice do bacharelado. O modelo de formação adotado já apresentava sinais de falência e, assim, a necessidade de uma formação própria fica evidente quando o projeto pedagógico menciona que a estrutura da licenciatura é diferente da do bacharelado desde o 1.º período, visando-se, dessa forma, que a matemática acadêmica esteja voltada à licenciatura, ou seja, articulada com a matemática da educação básica, bem como com o campo da educação. Entretanto ao apontar que “as disciplinas pedagógicas [...] continuam a ser cursadas na Faculdade de Educação somente nos

dois últimos semestres de um curso organizado em oito períodos”, mantém as áreas de conhecimento distantes e sem nexos.

Somente na estrutura curricular de 1980 foi que o estágio curricular supervisionado, prática de ensino de matemática, foi explicitado pela primeira vez no curso. De acordo com o projeto pedagógico, essa reforma não atendeu às expectativas, pois:

[...] no caso da Licenciatura em Matemática, a insatisfação com o currículo em vigor desde 1980 referia-se, em grande parte, à sensação de desligamento entre o curso e a realidade da profissão de professor de 1º e 2º graus, já que as disciplinas que pretendiam dar ao licenciando a fundamentação teórica para sua prática futura eram tratadas de forma distanciada do ensino nesses níveis. Assim, a formação pedagógica configurava-se como uma fase estanque e relegada aos dois últimos períodos do curso, a formação matemática estava separada da formação pedagógica, e ambas estavam isoladas da realidade da atuação profissional do professor do 1º e 2º graus. (UFB-PPC, [200-], p. 4)

Esses fatores, em conjunto com um movimento mais amplo da sociedade brasileira – a redemocratização do país – a partir de 1980, levaram a UFB a empreender outra reforma curricular em 1987. Tal mudança incluía três novas disciplinas:

[...] cujo objetivo era construir um espaço institucionalizado para que alunos e professores da Licenciatura da UF [B] se aproximassem do cotidiano da profissão de professor de Matemática. Tais disciplinas, de acordo com a proposta, seriam lecionadas em conjunto por um professor do Departamento de Matemática e um professor da Faculdade de Educação e sua concepção envolvia basicamente a reflexão crítica sobre as questões do ensino de 1º e 2º graus e sobre questões específicas do ensino dos diversos conteúdos nesses níveis. Na proposta curricular aprovada, essas disciplinas seriam desenvolvidas a partir de visitas básicas a escolas [...] [localizadas na cidade da UFB] realizadas por grupos de dez alunos, acompanhados por um professor da Faculdade de Educação e outro do Departamento de Matemática. (UFB-PPC, [200-], p. 4)

Essa explicação converge com a discussão feita Capítulo II quanto ao desenvolvimento do curso de licenciatura em matemática nas universidades federais brasileiras e demonstra uma preocupação constante com a formação do professor. Além disso, “um ponto bastante notável em relação à nova proposta da Licenciatura é o fato de que a comissão responsável pelas mudanças na Licenciatura ter trabalhado em conjunto com um grupo de professores da Faculdade de Educação” (UFB-PPC, [200-], p. 4).

Esse destaque demonstra uma relação de aproximação das diferentes áreas de conhecimento que compõem o curso de licenciatura e que nos parece anteceder ou até mesmo influenciar as discussões e críticas sobre a formação do professor de matemática.

Embora essa iniciativa seja válida, tem-se que:

[...] na prática, a proposta de desenvolvimento das disciplinas a partir das visitas a escolas revelou-se de difícil operacionalização. Não foi possível constituir turmas de dez alunos; as visitas continuavam a ser uma parte relevante no desenvolvimento das disciplinas, mas realizando-se sem o acompanhamento dos professores e

dependendo de contatos empreendidos pelos próprios estudantes, munidos de cartas de solicitação para as visitas encaminhadas à direção das escolas pelos professores responsáveis pelas disciplinas [...]. (UFB-PPC, [200-], p. 4)

Tais constatações se aproximam dos problemas enfrentados pelo estágio curricular supervisionado, em que a proposta idealizada não consegue ser integralmente colocada em prática.

Além dessas três disciplinas, outras adequações foram feitas à reformulação de 1987, introduzindo “novas” disciplinas “visando um maior domínio, por parte do licenciando, do conteúdo de 1.º e 2.º graus”. Depois disso, em 2007, procedeu-se a outra reformulação no curso de licenciatura “para atender as Diretrizes sobre Carga Horária para os Cursos de Licenciatura”. Tal proposta passou a vigorar em 2009, sendo que “a estrutura curricular do bacharelado foi reformulada somente em seus três primeiros períodos para manter a unicidade curricular das duas modalidades [bacharelado e licenciatura] até a opção do aluno ao fim do 3.º período” (UFB-PPC, [200-], p. 5).

É preciso esclarecer que a UFB apresenta uma única entrada de acesso: o vestibular, em que o candidato já se inscreve para o curso de matemática. O estudante aprovado cursa três semestres de conhecimentos matemáticos e então opta pela modalidade a seguir: bacharelado, licenciatura ou ambos. A partir do 4.º semestre é-lhe oferecida uma estrutura curricular voltada à modalidade requerida.

Essa forma de manter, no início da formação, a aprendizagem voltada ao conhecimento específico do campo em que o aluno deseja se formar denota a importância dada ao conhecimento científico tanto no bacharelado quanto na licenciatura, sem impedir que aspectos específicos de cada um sejam trabalhados.

O projeto pedagógico parte do pressuposto de que a matemática é ciência, arte, jogo e ferramenta. Por essa razão, justifica sua pertinência às ciências básicas. Nesse sentido, o curso se propõe a formar profissionais tanto para a pesquisa quanto para o ensino. Assim, o curso de “licenciatura em matemática da UFB tem como objetivo a formação de professores de Matemática das atuais 5.ª a 8.ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (PCC, [20--], p. 6), tendo como eixos dessa formação a qualidade esperada desse profissional, a coerência entre formação oferecida e futura prática e “a clara compreensão que o processo de ensino e aprendizagem exige grande domínio tanto do conteúdo como da construção do conhecimento na criança, no jovem e no adulto”. Tais eixos, segundo o projeto pedagógico, embasam três princípios norteadores:

[...] o entendimento da realidade e funcionamento dos lugares onde atuará, ou seja, a educação básica e instituições relacionadas, prioritariamente as escolas públicas;

A indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Ao longo de todo o tempo da formação do licenciando estarão em foco a *aprendizagem* como processo de construção de conhecimento, habilidade e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, onde são colocadas em uso capacidade pessoais; os *conteúdos*, como meio e suporte para a constituição de competências; a *avaliação*, para possibilitar o diagnóstico de lacunas, mensurar os resultados e redefinir ações quando se fizer necessário. (UFB-PPC, [200-], p. 6, grifos do autor)

Esses princípios norteadores apontam com clareza a profissão a que a formação se destina e também o público junto ao qual essa atuação se dará, conduzindo a uma formação mais holística e voltada ao campo profissional, que é a escola. Mais do que uma aproximação entre educação básica e educação superior, há uma imersão do estudante em formação no futuro campo profissional.

Observamos que, embora o projeto pedagógico do curso tenha sido proposto na década passada, utiliza a nomenclatura da LDB de 1971 ao designar os anos finais do ensino fundamental como “5.^a a 8.^a série”.

A estrutura curricular do curso de licenciatura em matemática tem:

[...] uma carga horária de 2850h, para atender às Diretrizes sobre Carga Horária dos Cursos de Licenciaturas, estabelecidas pela Resolução CNE-CP 2, de 19/02/2002[...] Dessas, 1800 são de conteúdos curriculares de natureza científica, 420 horas correspondem exclusivamente a disciplinas de Ensino da Matemática, *420 são de estágio curricular supervisionado (o dobro da versão anterior)* e 210 de Atividades acadêmico científico-culturais. (UFB-PPC, [200-], p. 5, grifo nosso)

Tais diretrizes fazem do estágio curricular supervisionado um espaço que possibilita a imersão do licenciando na escola para que possa, em interconexão com o contexto escolar, aprender a se desenvolver profissionalmente, neste caso dispondo de uma carga horária que ultrapassa a estabelecida por lei, o que, de certa forma, potencializa esse espaço. Observamos a importância dada ao estágio curricular supervisionado ao enfatizar que nessa estrutura o licenciando de matemática terá o dobro de horas para realizar o estágio, ou seja, disporá de tempo maior para explorar o contexto escolar, contemplando a perspectiva de formação em que o estágio é tido como espaço que possibilita ao licenciando a compreensão da complexidade das práticas e ações educativas como uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional.

O projeto pedagógico informa que as 420 h de estágio estão desdobradas em dois estágios semestrais de 210 h, chamados ‘Análise da prática pedagógica e estágio I’ e ‘Análise

da prática pedagógica e estágio II'. Tais estágios são oferecidos no 5.º e no 6.º semestre, num total de oito semestres previstos.

O estágio curricular supervisionado é definido:

[...] como o tempo do(a) aluno(a) na Escola Básica onde desenvolverá:

[...] contato com a realidade, fazendo observações de aulas e atividade pedagógicas do cotidiano da escola e da comunidade escolar; Regência compartilhada e individual de aulas; Participação em projetos, reuniões, encontros e eventos do cotidiano escolar; Elaboração de projetos/propostas inovadores elaborados a partir de sua experiência e de novos estudos na Universidade; Participação no trabalho requerido para as atividades anteriormente descritas, tais como levantamento de informações, elaboração de projetos pedagógicos e planejamento de aulas. (UFB-PPC, [200-], p. 14)

Interpretamos essa definição na perspectiva de Kulcsar (2011), em que o estágio é considerado parte importante da relação trabalho–escola, teoria–prática, podendo representar em certa medida um elo de articulação orgânica com a própria realidade. Esse ir e vir entre universidade e escola é apontado por Tardif (2014) como propício para que os estagiários tenham uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, cujo objetivo não é copiar nem criticar modelos, mas compreender a realidade e ir além: aprender na escola como é o ensino, como é ensinar. Assim, no 5.º e no 6.º semestre:

[...] a organização do estágio será compartilhada entre o Professor Orientador, da Faculdade de Educação [da UFB], que ministra a disciplina Análise da Prática Pedagógica, e o Professor Supervisor de estágio, designado pelo campo de estágio. O aluno realiza o estágio com o Professor Supervisor na escola básica e participa em tempos próprios com o Professor Orientador da disciplina Análise da Prática Pedagógica.

Caberá ao Professor Orientador a organização geral do estágio e a realização de estudos e orientações compartilhadas com o Professor Supervisor. (UFB-PPC, [200-], p. 14)

O enfoque dado ao estágio curricular supervisionado se aproxima da concepção de estágios como “espaços onde teoria e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes” (GATTI, 2014, p. 40), como também da visão dada no parecer em que o estágio deve ser entendido como tempo de aprendizagem do contexto escolar e não mais caracterizado como pontual, aligeirado e relegado à etapa final do curso.

Dentro dessa organização, a carga horária do estágio é assim distribuída: 90 h para planejamento e elaboração das diferentes atividades que o licenciando realizará na escola (em sala de aula, na administração, no acompanhamento ao aluno da escola básica etc.) e 120 h na escola de ensino básico. Tais estágios são ora descritos como preferencialmente realizados em

escola pública credenciada, ora como devendo priorizar “a inserção de alunos nos colégios de aplicação” da UFB (do ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos).

O projeto pedagógico explicita a organização do estágio curricular supervisionado (no 3.º ano do curso e no contexto da escola da educação básica) e seu funcionamento (atividade compartilhada que possibilita transitar da escola para a universidade e vice-versa, num contexto de aprendizagem da docência).

4.2.3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS PROFESSORES ORIENTADORES

Após entrevistar os cinco licenciandos, almoçamos com Bia, que nos conduziu a sua sala. Nesse caminho, coincidentemente, encontramos Bel.

Bia nos apresentou e aproveitamos a oportunidade para convidar Bel a participar da pesquisa, que aceitou, principalmente pela “propaganda” feita por Bia, e agendou nosso encontro para o mesmo dia, em sua sala.

▪ *A PROFESSORA ORIENTADORA BEL*

Procuramos mais informações profissionais sobre Bel na internet, principalmente por meio da plataforma Lattes do CNPq. Assim, o perfil aqui delineado sobre a professora se embasa tanto em informações colhidas nas entrevistas quanto naquelas fornecidas pelo secretário do curso e nos dados que obtivemos no currículo.

Bel é licenciada em matemática e doutora em educação. Há duas décadas é professora titular da cadeira de professora orientadora do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática da UFB. Nesses 20 anos, Bel saiu por duas vezes para formação, ocasiões que sua carga de ensino foi ministrada por Bia, de 2011 até fins de 2014 e, a seguir, a partir do segundo semestre de 2015. Na entrevista, informou-nos que vai à instituição apenas uma vez a cada dois meses e que aceitou fazer parte da pesquisa porque entende a importância da parceria com Bia.

Inicialmente, Bel falou sobre sua contratação na universidade:

[...] desde 1996 eu fui nomeada especialmente para trabalhar o que chamávamos de prática de ensino de matemática, sou professora do curso de licenciatura em matemática lotada na faculdade de educação da UFB.

Prosseguiu comentando que:

[...] há um grupo com cerca de oito professores, da educação matemática, envolvidos em uma discussão [interna] na faculdade de educação repensando essa

questão, principalmente sobre a importância da prática na formação do professor. [...] Temos consciência de que fazemos um trabalho no curso em que o foco não é a formação do professor, pois o curso de licenciatura em matemática da UFB se apresenta mais como um bacharelado adaptado, mesmo após todas as discussões acumuladas. Recebemos o aluno no estágio que não está preparado no conteúdo, na vivência com a matemática, na vivência com metodologias de ensino e com métodos de avaliação que sejam condizentes com que se espera de um professor para a educação básica hoje.

Para Bel, as discussões e normatizações não alteraram o modo de funcionamento do curso, pois:

[...] não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços [...] nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e retificada, ou de interesses locais [...] decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem ethos condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior. (GATTI, 2014, p. 35)

Explica que nesse contexto:

[...] complexo do curso, tentamos trabalhar resgatando o máximo possível da importância da prática, a valorização da profissão. Nesse sentido, o estágio é o momento que eles vão viver a profissão. Então, o nosso estágio tem sido um encaminhamento seletivo, ou seja, os alunos são encaminhados para as escolas ou professores previamente contatados, professores que estão dispostos a receber o estagiário, a tratá-lo como um professor auxiliar e a trabalhar com ele no sentido tanto de informá-lo de seu planejamento e integrá-lo nas atividades do dia-a-dia quanto no sentido de que ele terá também um auxiliar, um colega inexperiente, mas que está aprendendo, mas um colega que vai trabalhar com ele e nesse sentido há um conjunto de tarefas que ele pode compartilhar com o estagiário... Entendemos que essa relação com a escola é uma via de mão dupla e é nela que vamos construir o conceito de docência. Há um planejamento em conjunto (estagiário-professor supervisor e eu) e em paralelo vamos discutindo, na medida, que os problemas vão aparecendo. Discussões sobre os conteúdos matemáticos na perspectiva do ensino e discussões acerca de metodologias, relação professor-aluno, tratamento das diversidades, uso de tecnologias, enfim, muitos outros temas que estão presentes na vida do professor. Então é uma concepção de estágio orientado, supervisionado, em colaboração, em coação, no máximo possível com a escola básica.

Essa explanação tende a permitir que consideramos Bel uma professora orientadora do estágio que, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), cria condições para que os licenciandos se desenvolvam, tornando-se assim facilitadora dessa aprendizagem. O que Bel chama de “*encaminhamento seletivo*” são os acordos que estabelece com os professores supervisores, seja utilizando a própria estrutura organizacional da UFB, que dispõe de colégio voltado à educação básica, ou por meio de ações individuais, criando relações com professores de escolas da rede municipal e da estadual, conforme a demanda. Ela considera o colégio de aplicação:

[...] um campo de estágio privilegiado onde os professores supervisores dos estagiários compartilham das mesmas ideias. Os estagiários trabalham em duplas, como colaboradores desde o primeiro dia na sala de aula do ensino fundamental e

depois do ensino médio e aos poucos eles vão ajudando a resolver problemas, atender alunos, planejando pequenas atividades até chegar a planejar uma aula. Então, não há essa de dividir em etapas, observar e depois... O licenciando entra na escola fazendo tudo, acompanhando todos os trabalhos que se desenvolvem na escola, o projeto... É ficar junto do professor. O que ele não pode é substituir o professor, ele não pode ser tratado como professor substituto.

De forma geral, Bel destaca características de uma professora orientadora promotora “de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 91). Nessa perspectiva o estágio se torna “parte importante da relação trabalho-escola, isto é, um elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 2011, p. 64), o que por sua vez confere ao estágio o *status* de componente curricular, ou seja, atividade propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares para compreendê-las na totalidade (PIMENTA, 2010).

Bel menciona que a aprovação para que o estágio curricular supervisionado se realize no 5.º e no 6.º semestre apresenta vantagens e desvantagens:

[...] porque o aluno convive com um conflito dentro do próprio curso... Diferentes concepções de professor. A ideia dominante no projeto de curso de licenciatura é que a ideia de que para ser professor de matemática ele tem que saber matemática e saber matemática é saber a matemática acadêmica. Nós trabalhamos o estágio com a visão de que o estudante licenciando aprenda o conhecimento matemático escolar. Então nós temos esse conflito no curso: a ideia dominante é da matemática acadêmica enquanto que nós achamos que a ideia dominante, o foco da formação, tinha que ser na matemática escolar. Você forma o professor no conteúdo que ele não vai ensinar.

Diante dessa situação, explica que o Departamento de Matemática não interfere na prática de estágio e “*nem o quer*”: essa é uma responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação.

Tal relato reflete a desarticulação/cisão, apontada por Pires (2000), entre os dois grupos de professores que atuam no curso: os de formação específica em matemática e os de formação geral e pedagógica. O cenário descrito por Bel se aproxima do expresso nas conclusões do estudo de Gatti (2010, p. 1373), de que “as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura”, e não um curso de graduação pleno com perfil próprio, como dispõe a lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Bel, ao concluir a entrevista, explicita suas expectativas sobre o estágio:

[...] eu acho que o sofrimento que eu vivo é de ser uma ação muito isolada dentro do curso em que o próprio curso desprestigia a própria profissão, sabe? Então, a nossa grande luta é que o curso assumisse a licenciatura mesmo.

Nesse último comentário, a professora critica o modo como o estágio e a formação docente são concebidos no curso, apontando uma tradição bacharelesca ainda viva no curso de licenciatura em matemática da UFB.

▪ *A PROFESSORA ORIENTADORA BIA*

Após entrevistarmos a professora Bel, realizamos a entrevista com Bia, em sua sala pessoal. É importante frisar que Bia está substituindo a carga de ensino dos Estágios I e II de Bel e é chefe de departamento, ou seja, desempenhava no segundo semestre de 2015 atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração na UFB.

Procuramos mais informações profissionais sobre ela na internet, principalmente na plataforma Lattes do CNPq. Assim, o perfil aqui delineado sobre a professora se embasa tanto nas informações colhidas durante a entrevista quanto naquelas fornecidas pelo secretário do curso e nos dados que obtivemos no currículo.

Bia é licenciada em matemática e doutora em educação. Sua experiência como orientadora do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática está diretamente relacionada à saída temporária da professora titular.

Após descrever sua experiência com o estágio curricular supervisionado nesse curso, Bia fala sobre a organização:

[...] são 210 horas de estágio. São duas disciplinas em que trabalhamos com grupos de estudos. Os estudantes fazem estágio no ensino fundamental I ou II e depois passam no ensino médio ou vice-versa.

Tal explicação condiz com a proposta analisada no projeto pedagógico, explorada anteriormente, denotando também uma preocupação com a carga horária e revelando que o estágio é realizado em escolas da educação básica. Nesse caso, o estágio curricular supervisionado parece possibilitar uma imersão do licenciando na realidade, o que, de acordo com Tardif (2014), é necessário para que compreenda o saber dos professores com base no trabalho destes em sala de aula. Esse contato poderá lhe fornecer princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, referidas por Schön (2000) como “pantanosas” ou “indeterminadas”, da realidade escolar.

A professora explica que:

[...] a maioria dos estudantes é inserida no colégio da própria instituição e alguns em outros lugares conforme suas necessidades. No primeiro caso, a parceria é de longa data, enquanto que no último caso, em geral, é o acadêmico que faz o contato inicial e eu como professora orientadora selo essa relação por meio de uma carta

institucional que acorda a realização do estágio curricular supervisionado ou quando for o caso, vou até a escola.

Essa fala revela que a universidade, ao dispor de uma escola voltada à educação básica, tem para ali direcionado o estágio, aproveitando a facilidade do vínculo institucional. Essa relação, segundo Bia, favorece o planejamento compartilhado do estágio de cada estudante.

Bia revela que “*a orientação é complicada*”, pois “*não conta carga horária, carga didática*”. Informa que, ao iniciar seu trabalho como professora orientadora do estágio, frequentava as escolas, mas isso se tornou inviável, passando então a orientar por meio da informação, da comunicação:

[...] mantenho um ambiente de aprendizagem [Moodle] em que os alunos fazem relatos semanais. Eu leio os relatos, questiono e voltamos a discutir em sala de aula. O relato os ajuda a escrever, comunicar, a responder questões... E aqueles que tentam burlar, arrumando amigos para assinar a documentação, não conseguem contar (como o aluno reagiu, como o professor fez) e argumentar por muito tempo e desistem.

Esse modo baseado em diálogo contínuo parece favorecer a dinâmica do estágio, permitindo desenvolver as noções fundamentais do modelo reflexivo: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, pois, segundo Schön (2000), experimentar e refletir são elementos de autoformação que levam a enriquecimento progressivo de autonomia e de descoberta de potencialidades. Assim, entendemos que nessa proposta a professora orientadora “surge como alguém que ajuda, monitora, cria condições, desenvolve aptidões e capacidades no futuro professor para que ele seja capaz de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científico” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, 93-94).

Bia critica a distribuição da carga horária do estágio, “*porque é muito difícil cumprir 210 h de prática, na prática mesmo. Estou escrevendo uma carta [ao colegiado] para propor uma divisão em três semestres*”. Desse modo, demonstra fazer uma avaliação do período em que atuou no estágio curricular supervisionado, o que a leva a sugerir tal mudança. Essa postura se aproxima de características de professor orientador de estágio apontadas por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), em que orientar é um processo de interação consigo e com os outros, que leva a:

[...] reflectir sobre os dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim um agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade. (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 94)

Outra questão levantada por Bia decorre diretamente do papel do professor orientador, pois para ela essa atividade “*deve corresponder a uma determinada carga didática*” para orientação. Nesse caso, a professora parece indicar a necessidade de mais horas para dedicar-se à orientação dos estagiários.

Uma possibilidade, indicada por Bia, para melhorar a realização do estágio em outras escolas é “*dispor de meio de transporte [que ultrapasse os limites da universidade] que conduza os licenciandos para realizar o estágio*” e “*outra forma é tentar por meio do PIBID*”. Tais sugestões nos levam a pensar que Bia é uma professora consciente das dificuldades e preocupada em vencer obstáculos que encontrou durante esse período em que destinou sua carga de ensino ao estágio curricular supervisionado.

Um último fator relevante que Bia mencionou foi a cisão existente entre os professores formadores do curso de licenciatura em matemática (matemáticos *versus* educadores ou matemáticos *versus* educadores matemáticos):

[...] não tem muita conversa... A parte de educação fica a cargo de vocês... E isso é péssimo! Lá é complicado... O departamento de matemática não aceita nada... Nem mesmo os próprios colegas deles que são ligados à educação matemática... Eles também têm uma vida complicada! Inclusive os alunos que vão para o mestrado/doutorado em educação, eles não incentivam... Tipo: ah que pena!

Isso revela que o estágio parece não ter sido pensado no conjunto do curso, mantendo, conforme Pires (2000), a desarticulação e contradição entre os dois grupos de disciplinas (departamento de matemática *versus* faculdade de educação) dentro de um mesmo curso formador. Nesse caso, podemos dizer que aparentemente “há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas” (PIRES, 2000, p. 11), fruto da “tradição bacharelesca sem considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens” (GATTI, 2013-2114, p. 35).

4.2.4. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

▪ A ESTAGIÁRIA BERENICE

Berenice conta sobre sua experiência com o estágio curricular supervisionado:

[...] comecei o estágio no início desse ano foi em uma escola municipal no 6º ano. Percebi que gosto mais de ensino fundamental... Identifico-me. Agora, nesse semestre, eu estou fazendo o estágio em uma escola aqui da UFB, no ensino médio, em salas do 2º ano.

Essa fala converge com a análise feita do projeto pedagógico do curso e com as entrevistas das professoras.

Ela também relata:

[...] não tive dificuldades... apenas fiquei nervosa agora no início do estágio no 2.º ano, mas depois fui me acostumando e me adaptando na turma.

A estagiária menciona um medo natural numa situação de contexto ainda pouco familiar, que, porém, pôde superar.

As escolas que são campos de estágio, de acordo com Berenice, são contatadas da seguinte forma:

[...] no semestre passado foi Bia que nos encaminhou para a escola. Nesse semestre foi Bel que fez o contato com os professores do colégio da UFB.

Nesse comentário, Berenice aponta as professoras orientadoras, Bel e Bia, como responsáveis diretas pelo contato com as escolas e com os professores da educação básica. Dessa forma, a licencianda recebeu orientação de duas professoras, o que lhe permite apontar semelhanças e diferenças na forma de funcionamento do estágio.

Acrescenta:

[...] meu estágio passado sentamos eu, a professora Bel e a professora supervisora para discutir como seria meu estágio. Nesse agora também, mas foi com a professora Bia e outra supervisora. Sempre em conjunto. Discutimos que era importante observar e participar. Uma observação mais participativa, auxiliando o professor. Em cada período do estágio temos um tema para ser descrito/observado: a escola, a sala, a relação professor-aluno, sobre a metodologia do professor, a dinâmica da aula e as ações do professor nesse contexto, entre outros.

Reforça, assim, que as ações das professoras orientadoras são contínuas no sentido de desenvolver o estágio de forma que o estagiário não seja só inserido no ambiente escolar, mas que tenha um plano de ações para serem realizadas nesse período, plano esse de que participa desde a elaboração, contando também com o envolvimento do professor supervisor.

Prosseguindo, Berenice levanta uma questão:

[...] porque os quatro anos de curso são muito teóricos. Então, temos que ver essa prática de perto e participar dela. Claro que esse pouco tempo que você está observando essa prática não vai definir como você vai ser tornar professor, mas acho que vai dar uma visão de como é a escola na perspectiva de professor. Ou seja, um período que ajuda a refletir.

A licencianda faz uma crítica à formação recebida, apontando uma necessária aproximação entre teoria e prática.

Finaliza a entrevista dizendo:

[...] achei que o tempo que dedicamos ao estágio foi fundamental para esse tipo de aprendizagem.

Nos dizeres de Berenice, o estágio curricular supervisionado é descrito como um espaço necessário, que possibilitou essa aprendizagem.

▪ **A ESTAGIÁRIA BETE**

Bete dá início a sua fala:

[...] nesse semestre eu estou estagiando em um colégio da UFB, no 3º ano do ensino médio. Acompanho duas turmas com professoras diferentes. As professoras supervisoras são excelentes, elas têm uma relação muito positiva com os alunos, elas mantêm o tom de voz baixo, presenciei uma vez que ela precisou chamar a atenção da turma batendo palma, mas é porque eles estavam agitados devido à prova do Enem, eles conversavam muito, muito mesmo e ela tentou dar a atividade para eles e eles não faziam. Nós achávamos que a aula estava perdida, que eles não se concentrariam, e ela conseguiu! Ela pediu que os alunos pegassem em pedaço de papel e por meio de dobraduras marcando pontos ela traçou a parábola para eles e todos prestaram atenção e todos sossegaram depois disso. Está sendo muito rico esse estágio, essa aula mostra muito bem isso, pois achávamos que não teria mais a aula, e ela conseguiu dar o conteúdo. Ótima experiência! Muito, muito boa.

A estagiária conta a experiência vivenciada recentemente, destacando principalmente a conduta pessoal e profissional das professoras supervisoras como estratégia pertinente na condução da aula. Nesse caso, pôde observar como o professor da classe mobilizou recursos que desviaram a atenção dos alunos dos assuntos do Enem para o conteúdo de sua aula.

Ela prossegue:

[...] fiz os dois estágios aqui na UFB e o contato é feito direto pelas professoras Bel e Bia, respectivamente.

Ou seja, Bete foi inserida no colégio de aplicação da UFB para realizar o estágio curricular supervisionado. Se, por um lado, esse colégio não representa a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras, por outro possibilita a inserção, observação, participação e reflexão quanto a aspectos da prática docente.

Bete comenta:

[...] o que mais me chamou a atenção foi a boa relação que os professores [supervisores] têm com seus alunos. Vi o quanto isso é importante e é assim que quero ser. Observando nós conseguimos ver esses mínimos detalhes que a teoria nunca vai conseguir nos mostrar, gerar uma reflexão relacionando conteúdo e postura nos ajuda a aprender como agir, como lidar com os alunos...

A licencianda continua destacando fatos de sua experiência no estágio curricular supervisionado que parecem lhe propiciar um desenvolvimento segundo o modelo reflexivo de Schön.

Detalha sua visão do funcionamento do estágio:

[...] a professor auxilia nas aulas teóricas do estágio: organização, planejamento e orientação durante todo o estágio. A professora [supervisora] também, deu um suporte em tudo, sugeriu várias pesquisas, indicava vários livros, ideias... Dessa parte, não houve negligência de ambas as partes, tanto da faculdade quanto da escola. Eu acho que depende muito do aluno de querer procurar, de querer pesquisar e ver que a porta sempre vai estar aberta, desses professores.

Nesse comentário, a estagiária demonstra sentir-se amparada por professoras pró-ativas, cujo intuito é promover o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática como espaço de aprendizagem da docência.

Quanto à distribuição do estágio, sugere:

[...] não digo todo semestre, mas que pudesse ser mais distribuído, pois é uma coisa que nós não aprendemos nas aulas teóricas. Há assuntos que deveriam ter mais tempo para amadurecer... Eu penso que muitos aqui não estão voltados para a licenciatura, pois tem a questão do bacharelado muito forte na UF[B], muito forte mesmo. Então são poucas disciplinas voltadas para a licenciatura, para você ser professor...

A visão que Bete passa do curso se aproxima ao que Gatti expõe sobre a tradição bacharelesca subjacente ao curso de licenciatura em matemática da UFB.

A entrevistada aponta para uma redistribuição das horas de estágio como forma de ampliar o contato com a escola, de modo a aprimorar aspectos específicos da licenciatura impossíveis de aprender de modo exclusivamente teórico.

▪ O ESTAGIÁRIO BENTO

Bento inicia a entrevista ponderando:

[...] estou gostando, estou fazendo meu segundo estágio. No primeiro, achei interessante porque era uma abordagem nova, foi em uma escola particular e a metodologia de ensino deles é embasada na escola da Ponte de Portugal e por isso, eu achei interessante fazer esse estágio lá. A forma de aprendizagem é muito interessante e o aluno tem total autonomia, o professor não dá aula expositiva e ele só tira dúvidas... Achei bem bacana e parece que funciona. Eles colocam alunos de várias séries diferentes e eles se ajudam.

O estagiário foi inserido em uma escola particular, mostrando que o direcionamento dado pelas professoras orientadoras não é restrito à escola pública, ou seja, há possibilidade de estagiar em uma escola que atenda às necessidades e interesses dos licenciandos. Nesse caso, além de Bento vivenciar outra realidade e outra proposta metodológica, pôde compartilhar essa experiência com os demais estagiários nas aulas presenciais do estágio curricular supervisionado na UFB.

Considera o estágio curricular supervisionado importante:

[...] para acompanhar o que está sendo feito pelo professor e a aprendizagem do aluno, o interesse do aluno, diferenciar aquele aluno que está com dificuldade, dinâmica...

Essa fala revela uma visão de que o estágio é momento de aprendizagem de aspectos concernentes à relação professor–aluno e ao processo de ensino e aprendizagem, o que nos permite uma reflexão: mesmo tendo contato com professores da educação básica e da educação superior, é no estágio curricular supervisionado que elementos tão comuns à prática docente parecem ganhar significado. Ao que tudo indica, o estágio curricular supervisionado continua sendo o espaço – e para muitos licenciandos o único momento do curso – em que se focalizam os conhecimentos didático-pedagógicos.

Bento acrescenta que:

[...] eu já dou aula, sou professor do ensino médio técnico estadual... Para realizar o estágio fiz planejamento (começo, meio e fim) individual com cada uma das professoras. Pude perceber nessas duas experiências, escola privada e estadual, que são realidades completamente diferentes e que a situação da escola pública é crítica.

O entrevistado, mesmo revelando já atuar como docente em escolas da rede, desempenha seu papel de estagiário contando com a orientação da professora da licenciatura e com a supervisão da professora da educação básica. Esse comentário de Bento parece reforçar a importância do estágio curricular supervisionado na formação do licenciando, mesmo que este já atue como professor, pois essa experiência ao menos levou Bento a refletir sobre as diferentes realidades em que foi inserido.

Considera que o estágio curricular supervisionado é:

[...] importante porque a formação não é só aquilo que aprendemos na teoria, pois a prática é bem diferente. É preciso conhecer a realidade da escola pública para não criar uma expectativa e ao chegar lá perceber que a realidade é outra, cheia de dificuldades... Por isso defendo a ideia de que o estágio deveria ser um em escola pública e o outro em escola particular.

Bento continua frisando que o estágio curricular supervisionado é um espaço na formação do licenciando que possibilita perceber a profissão para além das aulas na universidade. Sugere que esse espaço seja diverso e coloque o licenciando diante das realidades e opções que poderá encontrar no futuro âmbito profissional.

▪ A ESTAGIÁRIA BETINA

Betina dá início à entrevista dizendo:

[...] eu estou gostando muito, estou fazendo estágio no ensino fundamental I no 5º ano. São duas turmas 5º ano A e 5º ano C, a professora supervisora que acompanho

é licenciada em matemática, o que achei bem interessante porque no 5º ano ainda é pedagogo... Eu nem sabia que licenciado poderia dar aula no 5º ano. Está sendo bom porque os alunos já estão acostumados com estagiários porque lá recebem muitos estágios e muitas pesquisas também. Então tem várias pessoas na sala o tempo todo e, além disso, os alunos têm também um monitor da turma. Então eles estão acostumados com presença de outra pessoa. Eu estou aprendendo muito a lidar com os alunos da educação básica e com relação ao conteúdo, por exemplo, divisão. Quando fui aluna aprendi a fazer a divisão de um jeito e no estágio eu observei que o professor [supervisor] usou outro jeito e muito melhor de ensinar, usando as ordens dos números, dezena, centena que eu não sabia e eu acho que os alunos aprenderam mesmo.

Pelas características que descreve, é possível dizer que a licencianda realizou esse estágio no colégio de aplicação da UFB acompanhando as aulas de matemática de duas turmas do ensino fundamental I sob responsabilidade de uma mesma professora. Neste caso, o estágio não se restringe às aulas de determinada classe, mas torna-se um espaço que possibilita conhecer o dia a dia do professor da educação básica para que possa melhor compreender e intervir. Cabe lembrar que segundo o projeto pedagógico do curso o estágio curricular supervisionado cobre todo o semestre, abrangendo aulas na universidade e na escola. Esse aspecto parece fortalecer o estágio curricular supervisionado como espaço revelador e estimulador na formação do licenciando.

Ao estagiar no ensino fundamental I, Betina pôde observar a escola como um meio organizado e composto de funções diversificadas, envolvendo saberes que, segundo Tardif (2014), só provêm dos saberes da experiência. Além disso, Betina destaca as observações que fez sobre os aspectos didático-pedagógicos utilizados pela professora supervisora, que, segundo a licencianda, trouxeram elementos contributivos para sua aprendizagem.

Betina prossegue explicando o funcionamento do estágio curricular supervisionado:

[...] todo mês nós temos uma semana de aula dedicada aqui [na universidade – faculdade de educação], três aulas, e as demais na escola. A professora Bia fez o contato, geralmente, com o colégio da UFB (fundamental, médio ou educação de jovens e adultos), pois é mais fácil para se deslocar. A partir daí cada dupla faz seu planejamento com a professora Bia e a professora do colégio, mantendo também um diálogo por e-mail. Então o período da manhã é dedicado ao estágio e a tarde me dedico as outras disciplinas, o que me impede de trabalhar.

A estagiária acaba de expor a distribuição do tempo dedicado ao estágio, de forma a haver fluência com a proposta pedagógica do curso. De acordo com Betina, a justificativa para realizar o estágio curricular supervisionado em todos os segmentos de que o colégio de aplicação dispõe é principalmente a facilidade de acesso. Aqui entendemos que a licencianda não se refere apenas ao deslocamento da professora, mas também ao dos estagiários.

Expõe também que a disposição da grade curricular do curso, com estágio pela manhã e disciplinas à tarde, acaba por preencher todo o dia do estudante.

Betina fala mais sobre o desenvolvimento do estágio:

[...] Bia nos orienta que o estágio não é só para ficar observando, ela quer que participe, que ajude os alunos da classe a fazer as atividades. Temos que fazer, em casa, um relato de cada dia no colégio.

Nesse comentário, a licencianda revela que o estágio curricular supervisionado rompe com o modelo observação–participação–regência comumente adotado nas licenciaturas. Além disso, ela configura o estágio como um processo contínuo de escrita que possibilita discussões que favorecem uma das etapas do modelo reflexivo de Schön: a reflexão sobre a ação, em que o olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos.

Betina continua:

[...] a professora supervisora é ótima, ela é tudo que nós estudamos e tudo que eu queria ser na escola. Ela é exigente, dinâmica, divertida, ela utiliza diferentes recursos (jogos, material dourado, recurso tecnológico: geogebra; geoplano, para trabalhar quadriláteros), ela sabe ouvir e conversar com os alunos. Raramente usa aula expositiva, sempre no diálogo puxando dos alunos e fazendo registros. É uma construção.

A estagiária valoriza a experiência que está tendo com a professora supervisora, expressando em sua fala elementos variados condizentes com a conduta docente. Se por um lado os aspectos descritos são importantes na formação do licenciando, por outro tais características podem não estar presentes na maioria das escolas, devido à precarização da educação pública. Cabe refletir que isso se aplica não apenas a Betina, mas também aos demais estagiários.

Para Betina, o estágio curricular supervisionado é importante:

[...] para dar segurança, porque se eu fosse entrar em uma sala sem participar de um estágio eu encontraria dificuldade, então essa experiência serve para ver como uma pessoa faz para que eu consiga desenvolver o meu próprio jeito. Com certeza tem coisas que aprendemos só no estágio.

Finaliza sua narrativa revelando que o estágio curricular supervisionado tem lhe proporcionado um aprendizado sob outra perspectiva, visto que ela não deixou de frequentar a sala de aula, e traz a visão de que não há um modelo a ser seguido. Nesse caso, o estágio tende a ser um espaço, de acordo com Tardif (2014), em que os estagiários tecem relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou criticar modelos, mas com o de compreender a realidade e ir além – como disse Betina, “*desenvolver o seu próprio jeito de ser*”.

▪ A ESTAGIÁRIA BEATRIZ

Beatriz começa a entrevista dizendo:

[...] está sendo ótimo! Tanto esse, que é o segundo, quanto o anterior. Como não temos contato com a prática lá no departamento de matemática e temos esse contato aqui na faculdade de educação dá até aquele ânimo e voltar a pensar: é isso que eu quero para mim. Porque se você ficar só naquela outra realidade você fica se perguntando: o que é que eu estou fazendo aqui na universidade.

Essa fala exprime satisfação com a experiência do estágio curricular supervisionado, mas também uma crítica à cisão entre Departamento de Matemática e Faculdade de Educação, que, ao que tudo indica, desfavorece uma formação holística.

A dificuldade apontada por Beatriz diz respeito à:

[...] carga horária [do estágio] que é muito alta, pouco flexível e requer tempo para se preparar tanto na teoria quanto na prática. Além disso, o estágio deve ser feito em duplas, pois neste semestre fiz em trio o que dificultou a conciliação de horários. O estágio não deveria concentrar as horas num bloco só, se ele for espaçado acho que seria muito mais proveitoso.

Betina levanta uma questão antiga relacionada ao estágio curricular supervisionado: o horário e a carga didática. Pelo visto, esse ainda é um aspecto problemático para os estagiários, e talvez por isso ela sugere uma redistribuição da carga didática.

De acordo com Betina:

[...] as professoras orientam todo o tempo, então não vamos só com a visão de observador, pois não dá para separar, e isso que é o interessante, você observar e vê que está tudo vinculado. Por isso acho importante a hora do relato porque lá na hora do estágio não dá para anotar nada, mas quando você senta para fazer o relatório e aí você 'linka' várias coisas, é bem legal. Além disso, a professora aprofunda com outras reflexões com base no que escrevemos.

Essa fala expressa que os papéis de orientação e supervisão são exercidos sob o entendimento comum de que o estagiário é inserido na escola para aprender aspectos concernentes à docência. Esse processo é completado, segundo Beatriz, por acompanhamento constante da professora orientadora por meio de relatos. Isso, como observado em outras narrativas, auxilia o licenciando a desenvolver-se segundo o modelo reflexivo de Schön.

Ela considera o estágio curricular supervisionado:

[...] fundamental. Eu acho que da licenciatura o estágio é tudo e por isso defendo que ele deveria ser realizado ao longo do curso, assim o poderíamos vincular o que, por exemplo, o Cálculo I influencia na licenciatura. Sei que devemos saber mais do que os alunos, mas temos que saber associar...

Beatriz continua demonstrando insatisfação com o modo como o curso vem sendo conduzido, com nítida separação entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos.

Dessa forma, o estágio curricular supervisionado, tal como na visão de outros licenciandos, é decisivo para a formação, por ser um espaço revelador da profissão docente.

▪ *A ESTAGIÁRIA BRUNA*

Bruna inicia falando sobre sua experiência:

Bom... Eu já dou aula, na verdade, eu participo de um projeto de extensão chamado Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos: Penta. Nesse projeto eu dou aula nas segundas e quintas feiras. É diferente do estágio porque eu atuo literalmente como professora, em que meu relacionamento com os alunos é bem diferente do que no estágio.

Ela revela que ao longo de sua formação vem participando de um projeto que agrega conhecimentos relacionados ao curso. Ao mesmo tempo, expressa reconhecer as diferentes propostas que está vivenciando no projeto Penta e no estágio curricular supervisionado.

Ela prossegue:

[...] não tive nenhuma dificuldade para realizar o estágio. Bia trouxe os horários do colégio [da UFB], pois ele é mais fácil de fazer o estágio, mas também podemos fazer em outra escola pública.

A estagiária não menciona entraves burocráticos à inserção, à realização, à escola, aos professores ou relativos a qualquer outro aspecto. Confirma que a organização inicial do estágio é feita pelo professor orientador do estágio, com a já apontada justificativa de facilidade de deslocamento para estagiar no colégio de aplicação. No entanto, demonstra saber que há possibilidade de estagiar em outras escolas.

Bruna comenta:

[...] inicialmente Bia nos orienta que temos vários elementos para observar no colégio ao mesmo tempo que vamos participando do dia-a-dia da sala de aula. Somos 'professores assistentes'. E que mais me chamou a atenção foi em relação à metodologia do professor da sala, porque eu acompanhei um professor em duas turmas de 1.º ano do ensino médio e ele agia 'diferente' nas turmas, em que uma era mais tranquila que a outra. Esse foi um ponto que levantei nos meus relatos.

Complementa que:

[...] observar é estar atento, é entender o processo, é entender como as pessoas estão agindo, como estão lidando, é um processo bem complexo em que muitas coisas estão envolvidas. Assim, observar o outro é mais fácil do que observar a si mesmo. Observando o outro você pode despertar melhor do que em si mesmo.

A estagiária mostra segurança no que diz, revelando apresentar certa maturidade estudantil e profissional ao descrever com desenvoltura a finalidade e a importância da observação para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isso não significa

necessariamente, porém, que essa percepção advenha unicamente do estágio curricular supervisionado, embora este com certeza contribua para isso.

Comenta sobre as professoras supervisoras:

[...] tanto do semestre passado quanto desse semestre, elas se dedicaram, planejaram, conversaram, enfim... Só acho que o estágio e as outras disciplinas que cursamos da educação deveriam ser mais frequentes no curso, porque até o quarto semestre temos matérias de matemática pura e essas outras ficam para o final do curso.

Bruna reconhece as ações pró-ativas das professoras supervisoras, mas aproveita para criticar a estrutura curricular do curso, que delineia, em sua opinião, a formação docente em dois anos com disciplinas específicas que não têm relação com as didático-pedagógicas. Assim, deixa transparecer que o curso que buscou parece-lhe, inicialmente, distante da profissão que almeja, encontrando, porém, nas demais disciplinas uma visão mais próxima do que pensava para seu futuro profissional.

Reforça que:

[...] o estágio é importante porque ele possibilita o contato mais perto nesse sentido de ver o que está acontecendo na sala de aula... Observar.

Em sua narrativa, a licencianda parece compreender o estágio curricular supervisionado como espaço revelador da prática docente, o que por sua vez indica um rompimento com o modelo tradicional ou técnico de estágio. Neste caso, a ênfase não está no ato da regência e sim na compreensão da complexidade *in loco* da atividade docente.

▪ A ESTAGIÁRIA BRANCA

Branca começa a entrevista dizendo:

[...] dentre todas as disciplinas que eu cursei o estágio para mim é o mais enriquecedor do curso, é aquele momento que eu aprendo o que é a sala de aula. Você vive o momento sala de aula.

Ela mostra certo deslumbramento com o estágio curricular supervisionado como um momento em que pôde vivenciar seu futuro local de exercício profissional.

Branca nos conta um pouco sobre seu estágio:

[...] a professora passa um cronograma em que há orientações do que observar e sobre quais aspectos relatar. Mas, nosso estágio não é feito assim: primeiro sento e observo, depois participo e depois faço a regência. Não fazemos assim, agimos como professores assistentes, nós observamos, trabalhamos, ajudamos, corrigimos, fazemos tudo, 'nós colocamos a mão na massa'. Então a observação serve para você ter aquele olhar crítico, porque esta é a oportunidade para ter esse olhar: ver aquela aula, como o professor está lidando, olhar para os alunos e ver como eles respondem e olhar para sua própria prática, o que fiz até hoje e refletir: é isso que

quero para a minha prática docente? É assim que vou ser? Ter esse olhar de analista mesmo.

Descreve, de forma geral, que o estágio curricular supervisionado é uma atividade dinâmica, tanto física quanto intelectualmente, que fomenta o canal que, segundo Tardif (2014), permite ao licenciando transitar entre a universidade e a escola.

O comentário de Branca, ao que tudo indica, apresenta o estágio curricular supervisionado como espaço propício para um desenvolvimento com base no modelo reflexivo de Schön, em que é possível experimentar, errar, tomar consciência e refletir continuamente sobre o que fez e o que se fará. Esse processo leva à autoformação, com ganhos progressivos de autonomia e de descoberta de potencialidades.

Branca diz:

[...] não tive dificuldades, o estágio é muito tranquilo. O segredo está em fazer um bom planejamento. Depois que a professora disponibiliza as opções de estágio que ela busca tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio é feito um planejamento com cada dupla e o professor [supervisor].

A estagiária não relata contratempos em seu estágio curricular supervisionado. Indica a preparação como passo fundamental para alcançar os objetivos do estágio. Considera a professora orientadora como responsável por arquitetar as disponibilidades de campo de estágio e aponta a utilização de um plano coletivo (professor orientador–estagiários–professor supervisor).

Para Branca, o papel do estágio curricular supervisionado é:

[...] com certeza [...] mostrar toda aquela sala de aula que se tem e viver o dia-a-dia de uma escola, porque é isso que é ser professor. Viver, estar lá dentro, fazer parte do cotidiano da sala de aula, ser um professor assistente. Isso para mim é o mais importante.

A licencianda expressa com clareza as orientações das professoras orientadoras sobre como realizar o estágio curricular supervisionado, buscando romper com o modelo observação–participação–regência, dando a entender que a vida profissional não ocorre de forma estanque e que, nesse contexto complexo, o estagiário estará vivenciando aspectos da atividade docente em um ambiente mais próximo do real. Nessa perspectiva, segundo Kulcsar (1991), o estágio curricular supervisionado é parte importante das relações trabalho–escola e teoria–prática, podendo em certa medida constituir um elo de articulação orgânica com a própria realidade.

▪ *O ESTAGIÁRIO BENJAMIN*

Benjamin descreve impressões sobre seu estágio curricular supervisionado:

[...] muito agradável, principalmente pela forma como os professores me acolheram e também a forma como eu me coloco diante dos alunos, pois procuro me aproximar dos alunos e sinto que essa relação é diferente da relação estabelecida com o professor. Então eles me vêem como um professor ajudante me chamando até de professor.

Manifesta simpatia com a realização do estágio, destacando as relações pessoais desse processo, incluindo o modo como se colocou nesse ambiente e a forma como foi acolhido pelo professor supervisor. O estágio permite, segundo Tardif (2014), que os estagiários tenham uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens cuja finalidade não é copiar ou criticar, mas compreender e ir além.

Benjamin revela que encontrou dificuldade de conciliar seus horários:

[...] moro em outra cidade, distante da UF [B] e os estágios são oferecidos aqui no colégio [da UFB] no período da manhã.

[...] não disponho de carro e com poucos ônibus fazendo esse deslocamento estava diante de uma dificuldade. Falei com a professora Bia a esse respeito e ela buscou junto com seus contatos uma escola pública não tão próximo de minha residência, mas que me dá um melhor acesso.

Menciona a distância entre as três esferas institucionais (casa–universidade–escola), o que, por interferir diretamente na realização do estágio, é elemento que deve ser considerado no planejamento dessa atividade. Segundo Benjamin, a professora orientadora buscou minimizar o problema buscando uma escola que servisse de campo de estágio e um professor supervisor que atuasse na região de residência do licenciando, o que de certa forma demonstra que a professora orientadora não mede esforços para adequar as disponibilidades às necessidades.

Benjamin nos conta sobre o funcionamento do estágio curricular supervisionado:

Bia nos orientou a itens a serem observados: espaço físico, as necessidades dos alunos, relação professor e aluno, metodologia, como os alunos aprendem, a relação entre os alunos, enfim... E isso me fez perceber que há recursos na escola pública, tem, por exemplo, laboratório de matemática... Diferente do que eu pensava, pois estou fazendo estágio em uma realidade diferente da minha, então quanto mais eu souber daquele local, melhor você trabalha nele.

O licenciando explica que, para o estágio, a professora orientadora traz direcionamentos ao olhar do estagiário para aspectos que influem diretamente a atividade docente. O ambiente escolar em que Benjamin foi inserido possibilitou-lhe conhecer a situação da escola pública e refletir sobre ela. Nessa situação, o estágio é tido como um espaço revelador da futura profissão.

Benjamin informa que:

[...] da mesma forma a professora [supervisora] me acompanhou durante todo o estágio me ajudando principalmente com o conteúdo.

O comentário mostra que, mesmo por meio de contatos esporádicos, o estágio possibilita ao licenciando dispor do contexto escolar como espaço de aprendizagem guiado por docentes, que, ao que tudo indica, compartilham das mesmas ideias, contribuir com a formação do licenciando.

Benjamin expõe sua visão:

[...] o estágio tem o papel de nos colocar diante da realidade da escola e a partir das observações, identificar as necessidades de cada grupo escolar, se adequar àquele tipo de público e fazer o seu trabalho da melhor forma possível e não tirar a ideia de que você considera boa porque o que você considera boa pode ser para você, mas não ao alcance das outras pessoas.

Ele demonstra maturidade e segurança em relação ao objetivo que lhe foi colocado para o estágio. Tal estágio parece ter se desenvolvido de forma próxima à caracterizada por Gatti (2014), em que teoria e prática, em interconexão com os contextos escolares, propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com contribuição da experiência de docentes.

4.2.5. PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM DOIS ENCONTROS DE ESTÁGIO

▪ AULA DE QUARTA-FEIRA

A sala de aula contou com a professora, uma doutoranda da Faculdade de Educação, 13 estagiários (de um total de 18) e a pesquisadora.

Bia inicialmente fez menção a nossa presença e pediu que relatássemos um pouco sobre a pesquisa. Depois que o fizemos, retomou o objetivo da aula: discutir o artigo *Alguns modos de ver e conhecer o ensino da matemática no Brasil*, de Dario Fiorentini, publicado na revista *Zetetiké* (v. 3, n. 4) em 1995. O artigo foi sendo explorado pela doutoranda, com auxílio de *PowerPoint*.

Pudemos observar que os estagiários foram sendo levados a refletir sobre quais tendências presentes no texto eles identificavam em sua formação, nos professores supervisores e na prática que realizaram ou idealizavam empreender (caso ainda não tivessem cumprido o estágio ou tido outras experiências de sala de aula).

▪ *AULA DE QUINTA-FEIRA*

Bia expôs que o objetivo dessa aula era o de orientar/discutir o planejamento de regência de todos os estagiários. Para tanto, organizou o grupo em duplas ou trios, questionou-os quanto à intervenção que fariam nas salas de aula da educação básica e orientou-os sobre a exposição (conteúdo, objetivo, metodologia, embasamento teórico), além de focalizar a justificativa pedagógica. Bia enfatiza a importância do contato com o professor supervisor da educação básica e aconselha os estagiários a explorar ao máximo esses momentos. Alerta-os para estarem atentos à zona de conforto (deixarem de discutir o planejamento com o professor da educação básica, por exemplo).

As duplas e trios foram ao longo da aula expondo seus planejamentos. Observamos, nesse momento, que alguns licenciandos desenvolvem suas atividades de estágio em mais de uma turma. Na verdade, acompanham o professor de matemática nas atividades deste naquela escola. Nesse caso, o estagiário é integrado às demais atividades que o professor supervisor desempenha (reuniões, planejamento, outros) durante todo o semestre. As atividades do estágio curricular supervisionado são realizadas em sua maioria no colégio de aplicação da UFB e, em alguns casos, em escolas da rede municipal ou estadual.

Bia diz que não faz orientação presencial nas escolas. Dá a entender que concebe a orientação não como um monitoramento, no sentido de verificar se a atividade está sendo executada, mas sim como orientações ao longo do processo e a qualquer momento. Para tanto, utiliza os encontros presenciais e disponibiliza a ferramenta Moodle para registrar, acompanhar e comunicar-se, sempre que o estudante estagiário sentir necessidade. Nesse ambiente, os estagiários anexam seus relatos de experiências de todos os encontros da escola da educação básica e a professora orientadora estabelece um diálogo contínuo e reflexivo ao longo do semestre. Essa postagem quase que diária resulta em um portfólio de todas as atividades realizadas no estágio (somatório dos encontros presenciais e na escola). Tal portfólio é utilizado pela professora orientadora como um dos instrumentos de avaliação, a qual também leva em conta a assiduidade, a responsabilidade e o compromisso do estagiário.

A professora orientadora estabelece um diálogo com os licenciandos a partir de suas colocações sobre suas experiências no estágio. Nessa conversa, todos os estagiários do colégio de aplicação da UFB apontaram o papel desempenhando pelo professor supervisor, nele destacando a formação, a dedicação, a valorização e a preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem, ao passo que aqueles que cumprem o estágio nas escolas da rede apontaram aspectos que evidenciam falta de interesse de professores orientadores na

condução das aulas de matemática, seja quanto à forma de abordar o conteúdo ou quanto às dificuldades dos alunos, à organização da sala de aula ou ao compromisso com a escola, entre outros aspectos. Ao longo dessa conversa, a professora lançou questões sobre as leituras e os encontros anteriores, levando os licenciandos a estabelecer relações e compartilhar oralmente suas reflexões.

Ao término desse encontro, mais três estagiários (duas alunas e um aluno) participaram como voluntários da pesquisa. Muitos outros manifestaram interesse, mas não foi possível conciliar nossos horários com suas disponibilidades.

4.2.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA UFB

Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da UFB?

Das várias fontes que usamos, constatamos que este estágio curricular supervisionado tem seu formato explicitado no projeto pedagógico do curso: oferecimento no 3.º ano letivo, no contexto da escola da educação básica e como atividade compartilhada que possibilita transitar da escola à universidade e vice-versa, num contexto de aprendizagem da docência.

As professoras orientadoras Bel e Bia mencionam com clareza o formato desse estágio: oferecimento em escolas da educação básica (do colégio de aplicação ou da rede municipal ou estadual), no 5.º e no 6.º semestre (ou seja, na segunda metade do curso) e processando-se por meio de atividades de orientação e supervisão planejadas e discutidas coletivamente.

De acordo com os oito licenciandos, o estágio curricular supervisionado ocorre em escolas da educação básica, abrangendo a rede municipal, a estadual, a federal e também a rede privada da região. O estágio é por eles vivenciado em salas de matemática do ensino fundamental e do médio. O foco principal não é a regência em si, mas a experiência de conviver com o contexto escolar como um todo. Tal aspecto vai ao encontro do que propõem as diretrizes para o estágio curricular supervisionado e esse momento formativo parece favorecer a reflexão, no sentido de Schön, pois Berenice conseguiu se identificar como professora, Bete pôde observar a estratégia da professora supervisora na condução da classe e refletir sobre essa abordagem (certamente em uma daquelas situações “incertas” e “pantanosas” comuns no dia a dia da sala de aula), Betina pôde compreender a estrutura

docente da instituição, Bento teve a oportunidade de vivenciar outra proposta de ensino, Beatriz conseguiu comparar a parte específica do curso e a formação de um professor de matemática, Benjamin se apropriou mais das relações pessoais, Bruna soube diferenciar a proposta do projeto em que está envolvida e a proposta do estágio curricular supervisionado e Branca evidenciou compreender o estágio como momento de conhecer principalmente a sala de aula. Além disso, todos puderam expor e compartilhar suas experiências.

Ao menos Betina conseguiu compreender a instituição como um meio organizado e composto de funções diversificadas – conhecimentos estes que, para Tardif (2014), só podem provir dos saberes da experiência. Beatriz, em suas reflexões, criticou a forma como o conhecimento matemático é trazido no curso, em relação aos demais conhecimentos necessários à atuação do professor.

Bento, Bruna e Branca afirmaram não ter tido nenhuma dificuldade em realizar o estágio curricular supervisionado. Berenice lembrou-se do nervosismo inicial no período de regência e Betina não citou dificuldades, mas relatou momentos em que presenciou situações que ultrapassavam o ensino da matemática, como por exemplo a relação professor–aluno. Bete disse que suas dificuldades foram sendo sanadas por ter realizado o estágio em dupla, por haver recebido orientação/supervisão de professoras tanto da universidade quando da educação básica, principalmente sobre como abordar o conteúdo no 9.º ano. Encontrou também dificuldade em trabalhar em trio, no segundo estágio, principalmente, pelo desencontro de horários e pela divergência de ideias. Beatriz e Benjamin levantaram outras dificuldades: Beatriz menciona a grande carga horária do estágio, que, em sua opinião, demanda preparo teórico e prático, juntamente com outras disciplinas “pesadas” que também exigem extenso estudo; Benjamin relata sobre o horário e o deslocamento entre a residência, a universidade e a escola que serve de campo de estágio.

Berenice, Betina e Bete evidenciam situações em que as dificuldades encontradas no estágio resultam da experiência de vivenciar o contexto escolar, da percepção de que para ensinar é necessário mobilizar diferentes saberes e interagir com outras pessoas. Já Bete, Beatriz e Benjamin levantam questões recorrentes na realização do estágio curricular supervisionado, tais como a distribuição de carga horária, a conciliação do estágio com outras disciplinas, principalmente as de cunho específico, e a questão do deslocamento, que envolve pelo menos três instâncias.

Foi unânime a declaração de que os acordos com as escolas que são campos de estágio são feitos diretamente pelo professor orientador. Todos apontaram que há preferência

em realizar o estágio no colégio de que a universidade dispõe, especialmente pela facilidade de acesso, contato, planejamento e acompanhamento dos estagiários. No entanto, alegam ser possível realizá-lo em outras escolas.

Os estagiários concordam que para sua inserção nas escolas foram fundamentais as orientações de Bel e Bia. Destacam aspectos que deveriam ser priorizados no ambiente escolar, tais como espaço físico, relações sociais, metodologias, necessidades, o processo de ensino e aprendizagem e, com base nessas observações, reconhecem a importância de escrever, criticar, discutir e relacionar as leituras. No entanto, enfatizam que o estágio é dinâmico, ou seja, não há nele um momento específico para observar, pois desde o início a atuação é participativa, na condição de professor assistente, o que, nas palavras de um dos estagiários *“faz pôr a mão na massa o tempo todo”*.

Além de participarem do planejamento conjunto (que envolve estagiário, professor orientador e professor supervisor), os oito licenciandos apontaram certo envolvimento dos professores supervisores na forma de sugestões, explicações, auxílio no preparo de material e acompanhamento diário das atividades, o que se mostrou relevante mesmo para Bento, que já lecionou no ensino médio técnico. No entanto, todos expressaram que tal envolvimento depende também do interesse do estagiário.

Todos os estagiários concordam sobre a relevância do estágio curricular supervisionado no curso, principalmente para aqueles sem experiência docente. Para Berenice, *“é o momento de trazer a teoria para a realidade, pois ficamos pensando como será na prática”* – o que permite ampliar visões e gerar reflexões. Diz Betina: *“há coisas que só se aprende no estágio”*, e por isso ele *“ajuda a dar segurança”*.

Os entrevistados concordam sobre a carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado. Consideram que ela é suficiente tanto para a preparação quanto para estarem na escola e na universidade. Por outro lado, salientam a dificuldade em cursar outras disciplinas simultaneamente, seja pela questão do horário ou pelas exigências intrínsecas a estas. Mesmo relatando que tiveram boas experiências, sugerem que o estágio seja oferecido desde o início do curso, o que permitiria melhor distribuí-lo, favorecendo a exploração e o amadurecimento da formação. Para eles, a questão do bacharelado é muito forte na UFB e conseqüentemente são poucas as disciplinas voltadas à licenciatura. Beatriz considera que a distribuição do estágio ao longo de todo o curso possibilitaria, por exemplo, *“que o professor do Cálculo I relacionasse tal conteúdo com a licenciatura”*. Para Bento, isso possibilitaria ao estagiário conhecer as diferentes escolas: municipal, estadual, federal e privada.

Ouvimos de diversas fontes que os professores do departamento de matemática não dão importância ao conhecimento didático-pedagógicos, o que leva a isolamento entre os dois grupos de professores, resultando em falta de articulação entre as duas áreas. Ainda assim, todos os aspectos levantados referentes ao estágio curricular supervisionado, seja no projeto pedagógico do curso ou nas entrevistas com professores orientadores e estagiários, indicam uma prática de estágio que possibilita a esses futuros professores vislumbrar a complexidade das práticas institucionais, o que é fundamental para a inserção profissional, segundo Pimenta e Lima (2012).

Concluimos que o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática da UFB pode ser considerado como um dos “espaços onde teoria e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes” (GATTI, 2014, p. 40). Assim, o estágio rompe com a visão tradicional de ser pontual, aligeirado e relegado ao final do curso. Tal ruptura lhe permite contribuir para uma formação holística do licenciando – nem tradicional nem técnica, e sim reflexiva.

4.3. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFC

4.3.1. CONTATO INICIAL E PREPARAÇÃO DA VISITA

Obtivemos as informações preliminares no sítio da instituição, em meados do mês de outubro de 2015. Depois disso, contatamos o coordenador do curso que obteve a aprovação do colegiado do Departamento de Matemática para a realização de nossa pesquisa e que disponibilizou o endereço eletrônico dos dois professores orientadores do estágio daquele semestre. Segundo o coordenador, os orientadores pertencem à Faculdade de Educação e, por isso, ele tinha pouco contato com os professores orientadores.

O contato com os orientadores do estágio curricular supervisionado e o convite para participar de nossa pesquisa ocorreu por *e-mail*; em sua resposta, ambos comentaram que a época prevista para nossa ida à UFC não era propícia, pois restavam apenas cerca de três semanas para o término das atividades letivas. Embora tenham levantado esse óbice, enviaram-me a lista de estagiários e seus *e-mails*. Com a lista em mãos, convidamos todos para participarem das entrevistas. As respostas desses alunos apontavam a mesma preocupação sobre o término do calendário letivo. Por esse motivo, decidimos adiar nossa ida a UFC para o início do ano letivo de 2016 e agradecer todos pela disponibilidade.

No início de fevereiro de 2016 voltamos a contatar o coordenador do curso para reafirmar nossas intenções. Ele nos deu os contatos de outros professores orientadores do estágio curricular supervisionado e explicou que o *estágio supervisionado de formação de professores* é distribuído em quatro momentos: I, II, III, IV, sendo que os Estágios I e III são oferecidos no primeiro semestre do ano letivo e os Estágios II e IV no segundo semestre. Dessa forma, nosso contato no fim de 2015 se deu com os professores dos Estágios II e IV, já o contato feito no início de 2016 ocorreu com os professores dos Estágios I e III.

Enviamos *e-mails* aos professores orientadores explicando as intenções da pesquisa, o diálogo com o coordenador e o convite para participar da pesquisa. Ambos os professores aceitaram e agendaram as entrevistas para o início do mês de março.

Nesse caso, não fizemos contato com os estagiários, pois a data de nossa estadia na UFC foi marcada de acordo com os dias em que estavam previstas as aulas dos estágios, favorecendo assim a imersão no ambiente natural da pesquisa, um momento rico de percepção da relação entre o professor orientador e o estagiário, e entre teoria e prática.

Ao chegarmos à UFC fomos recepcionadas pelo coordenador do curso que nos entregou a documentação de autorização da pesquisa e cópia do projeto pedagógico do curso

e, gentilmente, nos acompanhou até a Faculdade de Educação para conhecermos pessoalmente os professores orientadores do estágio.

4.3.2. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O projeto pedagógico do curso foi elaborado pelo núcleo docente estruturante³⁵ composto por oito professores e um colaborador em fins de 2013.

Após uma apresentação, o projeto contém o histórico do curso de matemática da UFC. Consta que o curso foi criado na década de 1960 com o objetivo de possibilitar o aperfeiçoamento de pessoal docente, no setor de matemática, mediante cursos de análise matemática e de álgebra moderna, visando estimular a iniciação à docência e oferecendo bolsas a seus estudantes. No mesmo ano foi implantado o curso de licenciatura em matemática, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ligada a uma fundação. Em 1968, essa faculdade foi incorporada pela UFC e desmembrada em três: Faculdade de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Instituto de Letras e Artes. Isso implicou o fato de o curso de licenciatura em matemática pertencer ao Centro de Ciências Exatas e da Terra que abriga o Departamento de Matemática e, desde então, as disciplinas específicas são ministradas pelos professores do curso de matemática, enquanto as pedagógicas estão sob a responsabilidade dos professores da Faculdade de Educação. E, de acordo com o projeto pedagógico (2013, p. 5), “a única disciplina de interface era prática de ensino de matemática” (hoje estágio curricular supervisionado).

Dessa forma, o histórico do curso parece indicar que havia pouca ou rara articulação entre conhecimentos matemáticos e os didático-pedagógicos, sendo a ‘prática de ensino’ ou ‘estágio’ a *única* interface entre eles.

Segundo o projeto pedagógico do curso, devido à implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o curso passou a se preocupar com essa questão dicotômica entre as disciplinas de cunho específico e pedagógico. Tal discussão resultou, no ano 2000, na incorporação da disciplina ‘didática da matemática’ na estrutura curricular da licenciatura, durante os quatro anos de duração do curso, sob a responsabilidade dos professores do Departamento de Matemática.

³⁵ O núcleo docente estruturante desse curso é constituído por um grupo de oito docentes identificados logo na capa inicial do projeto pedagógico, sem outros detalhes sobre eles. Buscamos no sítio outras informações sobre esses docentes, mas nada obtivemos.

Consta do projeto pedagógico que um relatório do Ministério da Educação, de 2000, aponta a falta de articulação entre a formação específica e as disciplinas pedagógicas. Essa constatação indica que a articulação almejada por tal disciplina e pela prática de ensino (estágios) não foi suficiente para obter a necessária articulação entre as disciplinas de caráter específico e didático-pedagógicas. Então, a partir de 2002, houve uma redistribuição de carga horária entre as várias disciplinas destinada a incluir a prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado, sendo este último mantido sob a responsabilidade da Faculdade de Educação.

Desse modo, o histórico contido no projeto pedagógico revela que, desde a reforma universitária de 1968, o curso de licenciatura em matemática da UFC manteve a mesma estrutura curricular até o ano 2000. Assim, as mudanças foram sendo introduzidas conforme os apontamentos do relatório do MEC e a adequação à lei.

De acordo com o projeto pedagógico, o núcleo docente estruturante tomou como base para tal adequação os seguintes documentos da legislação federal: a resolução CNE-CES n.3/2003, o parecer CNE-CES n.1.302/2001, a resolução CNE-CP n.1/2002, a resolução CNE-CP n.2/2002, a portaria INEP n.223/2011, a resolução CNE-CP n.1/2004, a lei n. 9795/1999 e o decreto n. 5.626/2005, que consideravam como os documentos balizadores fundamentais e imprescindíveis para um curso de licenciatura em matemática.

Consequentemente as diretrizes desse somatório de documentos resultaram no seguinte objetivo:

[...] o objetivo central da graduação em licenciatura oferecida pelo curso de matemática da UF [C] é formar professores para atuarem profissionalmente na educação básica, capazes de bem exercerem a docência ou outras atividades no âmbito das escolas ou dos sistemas educacionais em nível da educação básica, ligadas aos processos educativos ou à gestão administrativa ou pedagógica dos mesmos.

Não obstante, a formação desses profissionais não se dará de modo estanque e limitado apenas à aquisição do domínio de conteúdos pré-estabelecidos, quer sejam conteúdos específicos da matemática sejam eles conteúdos da área didático-pedagógica ou do campo da psicopedagogia. (UFC-PPC, [201-], p. 20)

O objetivo expresso amplia o campo de atuação profissional para além do ensino de matemática, compreendendo que os professores assumem outros papéis dentro da organização escolar. Ao que tudo indica, tal projeto evidencia a importância de ofertar uma formação holística, diversificada, observando os avanços e as relações da matemática.

Assim, essa formação conforme projeto pedagógico deverá desenvolver no licenciado: domínio de conteúdos matemáticos do ensino básico e da educação superior, de diversos métodos didático-pedagógicos, de capacidade de abstração lógica e matemática para

resolver problemas, de capacidade de comunicação e escrita, de desenvoltura com a utilização dos recursos tecnológicos, da compreensão e disposição do papel do educador como participante ativo de transformações na escola. Esse perfil profissional se inspira diretamente nas diretrizes curriculares nacionais específicas para os cursos de matemática.

No documento em análise a estrutura curricular do curso de licenciatura em matemática está organizada como mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Estrutura curricular do curso da UFC

ano	1º semestre		2º semestre	
	Disciplinas	nº	Disciplinas	nº
1º	Matemática	4	Matemática	4
	Educação	1	Educação	1
2º	Matemática	4	Matemática	3
	Educação	1	Educação	2
3º	Matemática	3	Matemática	2
	Educação	2	Física	1
	ECS I		Educação ECS II	1
4º	Matemática	3	Matemática	1
	Educação	1	Estatística	1
	ECS III		Educação ECS IV	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Então ao todo o curso é composto por 36 disciplinas obrigatórias, dentre elas quatro espaços para o estágio curricular supervisionado e, além disso, é exigido do licenciando o cumprimento de 300h de carga horária optativa.

Essa proposta nos leva a pensar em uma formação que procura romper com o modelo “3+1”, na medida em que propõe, ao longo dos oito semestres, disciplinas que possibilitam desenvolver uma formação mais abrangente, propiciando a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e científicos.

Conforme projeto pedagógico, as 400 horas do estágio curricular supervisionado correspondem a 14,18% da carga horária total do curso. As quatro disciplinas são denominadas de estágio supervisionado de formação de professores I, estágio supervisionado de formação de professores II, estágio supervisionado de formação de professores para o

ensino fundamental e estágio supervisionado de formação de professores para o ensino médio, sugeridas a partir do quinto semestre e de certa forma articuladas com outras disciplinas.

Tais características, carga horária e período do curso, por tudo que foi discutido, correspondem às exigências da lei.

Além das informações acima, consta no projeto pedagógico do curso que:

[...] os estágios curriculares supervisionados para a licenciatura em Matemática na UF [C] ocorrem sob a responsabilidade do Departamento de Educação. O presente projeto Pedagógico mantém essa situação, essa integração, sem descuidar de ressaltar a importância de estreitamento cada vez maior dessa relação, no sentido da cooperação mútua e da busca contínua por mais qualidade nas realizações pertinentes. (UFC-PPC, [201-], p. 37)

No quesito estágio curricular supervisionado, o projeto pedagógico do curso fornece a carga horária e o período, na estrutura curricular, em que ele será realizado e nada consta sobre onde o licenciando estagiará e do que constará cada um dos quatro momentos. A respeito dessas informações, o projeto pedagógico menciona apenas que são de responsabilidade da Faculdade de Educação. Dessa forma, não há visibilidade quanto a esses aspectos tão importantes para a organização e o funcionamento do estágio na formação do licenciando em matemática.

4.3.3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS PROFESSORES ORIENTADORES

O perfil dos professores, Camila e Cássio, provém das várias fontes consultadas, dentre elas o currículo Lattes.

A professora Camila é licenciada em matemática, doutora em educação e desde 2011 atua no estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática da UFC. E, embora tenha combinado conosco que sua entrevista ocorreria no período em que permaneceríamos na UFC, uma ocorrência inesperada de saúde impediu-a de participar da pesquisa. Assim, os estagiários, matriculados no Estágio III, foram dispensados de sua aula, o que impossibilitou não só o contato com ela como com os estagiários sob sua responsabilidade.

Cássio é licenciado em matemática, doutor em Educação e realizou um pós-doutorado em educação matemática. Ele está lotado na Faculdade de Educação e desde 2012 atua como professor orientador no estágio curricular supervisionado do curso.

▪ *O PROFESSOR ORIENTADOR CÁSSIO*

No horário e data agendada, Cássio nos recebeu em sua sala e, após as apresentações, consentiu na gravação em áudio da entrevista, a qual transcorreu sem interrupções, em um clima amigável, durante aproximadamente 1 hora 20 minutos.

Ele nos conta que teve três oportunidades de trabalhar com o estágio na formação do futuro professor de matemática. Primeiro, de 1990 a 1995, em uma universidade federal, como professor convidado. Depois, de 1996 a 1998, como professor efetivo, numa universidade estadual, sendo ambas as experiências na região norte brasileira. E, por último, desde 2012, quando assumiu a cadeira de professor titular na Faculdade de Educação da UFC.

Cássio explica que foram três experiências *completamente diferentes*, detalhadas pelo entrevistado a seguir. Sobre a experiência ocorrida na universidade federal, de 1990 a 1995:

[...] o estágio tinha o objetivo de formar o futuro professor com base na pesquisa, levando o professor a desenvolver atividades de pesquisa e ensino em sua própria sala de aula, com seus alunos. O estágio não era solto, era um estágio conectado aos projetos de pesquisa e extensão que tínhamos na universidade.

No segundo momento, 1996 a 1998, em uma universidade estadual:

[...] fui trabalhar com a licenciatura em matemática, no qual fui atuar diretamente no estágio, além de dar aula de história da matemática e instrumentação para o ensino da matemática. Como o estágio era deixado para o último ano do curso, eu tentava estabelecer relações entre as disciplinas que ministrava para conseguir, no estágio, articular teoria e prática, levando o licenciando a aprender a pensar, a investigar, a se questionar e se indagar sobre as coisas. Esse é um modelo que eu ainda defendo por considerá-lo válido e um modelo que dá autonomia para o aluno porque o aluno do futuro precisa ser assim.

E em 2012 quando assume a cadeira de professor titular na Faculdade de Educação da UFC:

[...] Aqui na UFC, por exemplo, temos dois anos de estágios. São quatro estágios, mas eu ainda acho que é pouco. Para mim deveria ter nos quatro anos, desde que fosse num processo crescente de quantidade e ação, pois acho que o aluno deveria conhecer a escola desde o primeiro dia em que entra na universidade.

O professor revela ter 26 anos de experiência com o estágio curricular supervisionado na formação do professor de matemática, tendo vivido diferentes tipos de organização e modelo de estágio, o que lhe permite optar por um dado modelo que julga ideal para o estágio no curso de licenciatura em matemática.

Cássio passa a explicar como ocorre o estágio curricular supervisionado na licenciatura da UFC. Sobre o Estágio I, diz que:

[...] serve para o licenciando repensar princípios e métodos relacionados ao ensino da matemática como um todo, que seria uma retomada dos conteúdos que

trabalhamos na disciplina, chamada “Didática da Matemática”. Retoma também algumas técnicas do trabalho como professor e tem a oportunidade de ver a escola, mas em uma perspectiva de pesquisa na escola. Não é a observação da sala de aula exclusivamente. Ele vai para a escola em um determinado período e volta para conversar com o orientador, professor do estágio, mas vai conhecer o ambiente escolar como um todo, secretaria, diretoria, funcionários, a escola, os alunos e o professor, então passa por diversas situações e faz uma espécie de diagnóstico da escola nesse Estágio I, a proposta é essa.

E, quando é possível, o estagiário termina fazendo um esboço de um projeto de intervenção na escola. Esse projeto de intervenção prevê que os licenciandos ministrem oficinas ou minicursos ou pequenos eventos acadêmicos para os alunos da escola ou interferir mais ativamente no projeto Mais Educação do Governo Federal, que tem verba para o licenciando, diferente do horário de aula. De modo que o estagiário tenha uma proposta de intervir a partir do diagnóstico que ele fez da própria escola.

Assim, segundo o professor, o objetivo do Estágio I, que ocorre após o licenciando ter feito à disciplina de Didática da Matemática, é propiciar ao licenciando refletir sobre “*princípios e métodos relacionados ao ensino da matemática como um todo*”, e perceber “*a escola na perspectiva de pesquisa na escola. Não é somente a observação da sala de aula*”. E detalhando o que quis dizer, o estagiário “*vai conhecer o ambiente escolar como um todo, secretaria, diretoria, funcionários, a escola, os alunos e o professor, então ele passa por diversas situações*” e deve fazer “*uma espécie de diagnóstico da escola*”.

Cássio acrescenta às atividades previstas no Estágio I, que “*quando é possível, o estagiário termina fazendo um esboço de um projeto de intervenção na escola*”, compreendido como a realização de “*oficinas ou minicurso ou pequenos eventos acadêmicos para os alunos da escola*”, ministradas pelo próprio estagiário.

Cássio sustenta a ideia de que o estágio curricular supervisionado é um espaço em que o estagiário faz ‘pesquisa’ na escola, onde ele coleta dados, levanta um problema e procura um caminho para tentar resolvê-lo, buscando um caminho de autonomia.

E Cássio prossegue:

No Estágio II, retomamos os princípios e métodos ampliando cada vez mais a formação teórica e prática desse professor, mas agora estou falando do meu trabalho com base nas ementas da componente curricular. Nesse Estágio II o que propomos? Eu fico me valendo da experiência lá do Norte, então o estagiário deve montar um ‘curso’, uma brochura com planejamento, atividades e avaliação do trabalho que ele vai fazer na escola, então ele volta para a escola para retomar pontos e aprofundar a pesquisa bibliográfica, livros didáticos e paradidáticos. Na sala de aula, ele monta a brochura, e nós articulamos o contato entre a escola e a universidade. Aqui tem um convênio com várias escolas estaduais.

Assim depreendemos que, segundo o professor orientador, o objetivo do Estágio II é ampliar a *formação teórica e prática* do estagiário, retomando os *princípios e métodos* e aprofundando a ‘pesquisa’ na escola, inclusive acrescentando o estudo bibliográfico de livros

didáticos e paradidáticos. Cássio embasado em sua experiência anterior, no Norte do país, sugere que os estagiários, sob sua tutela, finalizem um projeto voltado às necessidades da escola pública em que realizou seu estágio.

Como o supervisor não havia mencionado o colégio de aplicação da UFC como campo de estágio, perguntamos a ele se o colégio recebia os estagiários da licenciatura, ao que ele respondeu:

O colégio de aplicação da UFC abrange somente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, por isso, trabalhamos com escolas estaduais e municipais. Geralmente estadual que é onde a universidade desenvolve alguns projetos: PIBID, Mais Educação e outros.

Outro ponto que levantamos foi o da necessidade de que a escola-campo seja a mesma para os Estágios I e II, ao que o professor orientador respondeu:

Não necessariamente. O ideal é que o estagiário permaneça nessa mesma escola, mas às vezes não dá certo, então mudamos. Então nós reformulamos aquilo que já foi feito. O que importa é que no Estágio II ele monte um curso como se ele fosse 'vender' para aquela instituição. Para isso, ele aprende a preparar uma proposta de trabalho contendo planejamento e recursos necessários para sua atuação.

O professor Cássio esclarece que embora fosse desejável que o aluno permanecesse na mesma escola nos Estágios I e II, às vezes isso não é possível e então a elaboração da proposta de intervenção pode não ser embasada no que o estagiário observou na escola do Estágio I, isto é, pode ser uma proposta mais genérica, contendo uma previsão sobre os recursos necessários para desenvolvê-la.

Cássio explica os demais estágios afirmando que “*nos Estágios III e IV a coisa muda, pois já é sala de aula mesmo*”.

No III o estagiário assume efetivamente uma turma de ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Nos primeiros dias nós alertamos novamente para o ambiente da sala de aula, retoma princípios e métodos de ensino, discutindo e ampliando, mas não deixando de retomar no início essas questões da formação do professor que são teóricas e técnicas dele. Mas, no III, ele vai direto para a escola para acertar o espaço que ele vai ocupar para trabalhar com o professor aquele semestre todo.

Ele se torna um auxiliar, mas em um determinado momento ele assume inclusive a turma quando é possível. Nós pedimos ao professor, e agora a universidade vem fazendo uns acordos, de modo que o professor faça um papel muito maior de tutor desse estagiário na sala de aula. Então o professor [supervisor] passou a ser um parceiro nosso para dar uma força no estágio para que nosso licenciando ocupe um espaço melhor.

Depreendemos que o objetivo do Estágio III é inserir o licenciando em uma sala de aula do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos) para atuar como *um auxiliar* do professor da educação básica. Cássio não menciona a regência como uma atividade obrigatória, pois

segundo ele, depende *do espaço* que o professor supervisor dá ao estagiário durante o semestre.

Antes de descrever o que o estagiário deve fazer no Estágio IV, Cássio resume as etapas do estágio curricular supervisionado:

A ideia é essa, então: buscamos um processo crescente de formação, você deve ter percebido, o estagiário primeiro vive só o ambiente escolar e aponta uma possível interferência. Num segundo momento ele já começa a experimentar essa interferência, mas vivendo também o ambiente da escola e num terceiro momento ele assume mais e no IV também, mas no ensino médio. [...] São 100h cada estágio desses, parte delas é destinada exclusivamente para o trabalho com o professor de sala de aula e uma parte para trabalhar aqui na universidade, em todos os quatro estágios. No Estágio I a carga horária é menor na escola e maior conosco, então essa carga horária vai diminuindo conosco no decorrer dos estágios e vai aumentando na escola.

Assim, ficamos sabendo que o que difere o Estágio III do IV é apenas o nível em que o licenciando vai estagiar. No Estágio IV o estagiário participará das aulas do ensino médio com o mesmo objetivo que no Estágio III.

Resumimos as informações de Cássio no Quadro 2.

Quadro 2. Estágio curricular supervisionado da licenciatura em matemática da UFC

Estágio	Objetivo	Onde		Horas
		UFC	Escola	
I	Aprofundar os aspectos didático-pedagógicos, inserir e conhecer a realidade escolar.	x	EF	100h
II	Aprofundar os aspectos didático-pedagógicos. Identificar e propor um plano de atividade para a necessidade daquela realidade escolar.	x	EF	100h
III	Aprofundar os aspectos didático-pedagógicos, Inserir nas atividades em aula de matemática Ser ativo nas atividades em aula de matemática.	x	EF	100h
IV	Aprofundar os aspectos didático-pedagógicos, Inserir nas atividades em aula de matemática Ser ativo nas atividades em aula de matemática.	x	EM	100h

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor comenta:

É importante dizer que os estagiários vão para as escolas, mas eles voltam para encontros em que retomamos, avaliamos, reorientamos, ou seja, meu acompanhamento. Há uma carga destinada para meu acompanhamento com eles.

No meu entendimento a presença do professor orientador na escola é fundamental. Não vou para vigiar, vou para acompanhar e para estabelecer relações que o professor deve ter com o próprio professor da escola e com os estagiários. Além disso, há a insegurança de alguns estagiários e assim se sentem mais seguros.

Assim Cássio concebe o papel do professor orientador segundo a visão de vários autores sobre o tema, como Alarcão e Tavares (1987), Pires (2000), como alguém que auxilia, monitora, cria condições, para a realização do estágio curricular supervisionado.

Sobre a relação com a escola campo de estágio Cássio comenta que:

[...] por um bom tempo essa relação era estabelecida pelo contato pessoal, mas nos últimos três anos um grupo de professores da coordenadoria das licenciaturas, na Faculdade de Educação, trabalha exclusivamente com o estágio. Assim essa coordenadoria assumiu uma espécie de acordo, isso já é uma luta antiga, em que a escola é parceira. Além disso, evitamos que os licenciandos queiram ir para qualquer lugar. Então temos uma lista de escolas conveniadas onde o professor [supervisor] passa a ser muito mais um tutor e esse professor por meio dessa parceria começa a se aproximar da universidade e acaba retomando seus cursos de pós-graduação e o processo muda completamente, mas tudo a partir daí, pois isso não existia.

Cássio esclarece que a responsabilidade ‘implícita’, de buscar escolas campo de estágio, até então empreendida basicamente pelo professor orientador, foi assumida por um conjunto de professores da Faculdade de Educação. Esse acordo, segundo Cássio, estabelece: um ‘limite’ do número de escolas, o que facilita o acesso e a orientação do professor orientador de estágio, e o professor supervisor é tido como um *tutor* do estagiário no ambiente escolar. Porém, aparentemente não há garantia de que o estagiário prepare e ministre uma aula.

Cássio afirma que o papel de *tutor* que o professor regente assume favorece a relação de reciprocidade entre professores da educação básica e os da educação superior e fomenta a volta do professor da escola à universidade. Dessa forma, o estágio curricular supervisionado também nutre e contribui para um conceito de profissionalização docente pautado na proposta de um *continuum* de formação, potencializando também a formação do professor supervisor.

O orientador descreve os procedimentos que adota para conduzir o estágio:

[...] geralmente organizo em duplas e procuro inseri-los em escolas em um raio que eu possa acompanhar e orientar, até porque os estagiários tem muita dificuldade de deslocamento, pois são estudantes de todos os locais da cidade. Então normalmente eles querem uma escola perto da casa deles, mas acontece que para nós isso nem sempre é possível porque o deslocamento acaba com o horário do professor, pois existem determinados locais que você leva mais de 1h para chegar, é inviável. Eu geralmente priorizo as escolas mais próximas da universidade. Porque eles vão para as escolas e voltam para a universidade, para o PIBID, para a iniciação científica ou para estudar na biblioteca. Além disso, contamos com a supervisão do professor da escola, que agora está mais envolvido nesse trabalho.

Cássio volta a insistir na dificuldade de conciliar escola/horário/orientação como um dos principais fatores na realização do estágio. Para tanto, busca amenizar o impacto desses fatores limitando as escolas campo àquelas do entorno da universidade.

O modo de condução do estágio, proposto pelo professor, denota uma ação coletiva, que segundo Kulcsar (1991), é parte importante das relações trabalho-escola e teoria-prática facilitando, por sua vez, reciprocidade de polos que constituem a formação do licenciando.

Cássio conta que:

[...] nos últimos anos tenho evitado os Estágios III e IV, porque tenho muitas atividades e pela minha experiência, a contribuição é maior que no Estágio I e II. Por isso, prefiro o Estágio I e II e sinto que eles saem muito mais preparados e quando não tem jeito eu pego o Estágio III e IV. Nesses há um desgaste muito grande de deslocamento e esse acompanhamento leva o restante do dia para ser feito, ou seja, só se faz isso.

Os 26 anos de experiência levam o entrevistado a concluir que:

[...] o estágio deveria acontecer nos quatro anos de licenciatura, desde o início, sendo um a cada ano do curso. Assim, teria mais tempo para maturar, para refletir e fazer as coisas com muito mais cuidado. Eu tenho percebido, de 2012 para cá, que os licenciandos da UF [C] tem pouca noção do que é ser docente, no máximo escutam muita teoria na disciplina de didática, didática da matemática e estágio. Falta um pouco de dinâmica que a licenciatura precisa ter para se sentir caminhando em direção à docência. Eles chegam aqui sem saber ministrar uma aula de matemática mais básica possível, eles sabem apenas resolver exercício do livro e mais nada. Por isso acho que tem que o estágio ainda precisa mudar.

A reflexão de Cássio provém de sua última experiência com o estágio em que ele tece uma crítica à estrutura curricular do curso e à forma de ensino tradicional da matemática. De acordo com o professor, essa formação não corresponde ao esperado para um licenciando ao chegar ao estágio. Então, para ele o estágio ‘contínuo’ seria o caminho para o licenciando: “*aprender, refletir, modificar, pois se vive a experiência de se constituir professor pela prática*”.

Ao ser arguido sobre o projeto de estágio, Cássio responde:

Não existe. Trabalho com a ementa e a partir dela faço o planejamento para o semestre, contendo um plano de trabalho para os licenciandos.

Acontece que o projeto pedagógico do curso não exhibe as ementas das disciplinas; dessa forma, não pudemos fazer uma análise mais profunda.

Ao término da entrevista, Cássio reiterou o convite para que participássemos da aula da turma do Estágio I naquele dia, à tarde.

4.3.4. PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM UM ENCONTRO DE ESTÁGIO NA UFC

▪ AULA DE QUINTA-FEIRA

Cássio deu início a sua aula de estágio às 15h, na Faculdade de Educação. Estavam presentes 14 dos 21 estagiários inscritos. O professor solicitou a entrega de uma atividade e falou sobre nossa presença e pesquisa.

Nesse momento, abriu um espaço para que falássemos sobre nosso objetivo e nosso interesse no grupo.

O objetivo da aula foi discutir o material, produzido pelo próprio professor: “Planejar: para que, por que, como?”. Esse material foi disponibilizado previamente para que fosse feita uma leitura antecipada pelos estagiários com a finalidade de aprofundar as questões contidas no texto.

O professor foi explorando o texto parte a parte, por meio de uma relação dialógica e reflexiva, em que os licenciandos eram incitados a fazer relações com suas experiências de ordem pessoal ou profissional.

Depois de explorar todo o material, Cássio liberou o tempo restante para que entrevistássemos alguns dos licenciandos voluntários da pesquisa.

4.3.5. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

Durante a aula de Cássio, oito estagiários se prontificaram a dar entrevista e, ali na própria sala de aula, com consentimento do professor, demos início às entrevistas que ocorreram individualmente. Cássio e os demais aguardaram do lado de fora, conversando sobre questões do estágio. Segundo Cássio, há muita dificuldade e burocracia para utilizar os espaços ‘fechados’ da universidade, causadas principalmente pela falta de segurança dentro da instituição.

A sala de aula era um ambiente adequado para a gravação em áudio. Depois de tomar ciência e de assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o estagiário permitia a gravação que durava em média 20 minutos.

A falta de tempo causada por outras disciplinas, trabalho e outros fatores impediram que realizássemos todas as entrevistas previstas.

Nessa tarde obtivemos a participação de quatro estagiários e, mesmo dispondo de mais três dias na UFC foi impossível conciliar os horários.

É importante lembrar que os estagiários sob a responsabilidade da professora Camila, na semana de nossa coleta de dados, estavam sem aula de estágio devido ao afastamento por motivo de saúde da professora. Assim o tempo e recursos exigidos por uma nova estadia na universidade e a sequência de ações já estabelecidas para a coleta de dados em outras instituições nos impossibilitaram de retomar o contato e realizar tais entrevistas.

Na sequência apresentamos e analisamos quatro entrevistas.

▪ *A ESTAGIÁRIA CARLA*

Carla conta que:

[...] comecei faz pouco tempo a experiência com o estágio. No Estágio I nós estamos tendo essa dimensão da sala de aula e daquilo que vamos fazer. Então a abordagem do professor por meio dos textos me fez perceber que... Porque eu sempre tive aulas muito tradicionais de matemática e se eu não tivesse tido essas aulas e a bolsa do Pibid eu também seria essa professora tradicional, o que não dependia só de mim, porque a maneira como eu fui condicionada, educada, me levava a isso.

A estagiária fala de sua experiência inicial do estágio evidenciando essa ‘introdução’ como parte dele o que parece romper com a visão de que o estágio é ‘apenas’ o momento de pôr a teoria em prática.

Nessa narrativa Carla aponta que o estágio curricular supervisionado e o projeto PIBID foram espaços do curso que possibilitaram o contato com outras formas de aprender como é o ensino e como é ensinar, aspectos esses essenciais na formação do professor.

Carla declara que:

[...] é a primeira vez que estagio, então é como uma descoberta da sala de aula, dos alunos só que de maneira diferente, com outra perspectiva, pois agora eu vou para a sala de aula como professora, querendo ou não, será um grande desafio, especialmente porque nunca assumi nenhuma turma.

Embora tenha participado das aulas durante toda a educação básica, Carla aparenta não valorizar a sua experiência como aluna, evidenciando com entusiasmo, sua expectativa de que o estágio curricular supervisionado lhe dará a oportunidade de conhecer melhor o ambiente escolar, agora sob outro ângulo, outro papel e objetivo.

Carla explica:

[...] nesse estágio estamos sendo orientados sobre os aspectos a serem observados, o que e como observar, principalmente tudo referente ao aluno, postura, modo de aprendizagem, dificuldades, a sala, os materiais disponíveis, o professor, enfim tudo que afeta uma sala de aula, para assim aprender a fazer uma leitura daquela situação, daquele contexto e agir sobre ele.

Esse comentário comprova que a estagiária compreendeu e assumiu os objetivos do Estágio I. E segue:

[...] o professor Cássio organizou um planejamento e disponibilizou as escolas, o plano em conjunto com o professor da escola e todas as nossas ações ao longo do semestre.

As características citadas por Carla indicam uma forma de organização que conflui com as ideias de Pires (2000) em que no estágio as duas instâncias assumem responsabilidades e se auxiliam mutuamente. Nessa perspectiva, segundo a autora, o professor formador orienta seus estagiários nas diferentes atividades: grades de observação, produção de materiais, planejamento, reflexão da prática observada, em um processo de ir e vir da universidade para a escola e da escola para a universidade.

Carla tenta explicar...

[...] temos [os licenciandos] uma visão de que o estágio é uma matéria mais “leve” do que as outras. Como não temos maturidade para encarar o estágio, nós acabamos dando mais peso as outras matérias que nos exigem mais (cálculo, álgebra,...), mas são as matérias da educação que nos fazem pensar na profissão de professor, enquanto que nas outras matérias você não tem tempo para pensar... Então eu vejo nessas matérias essa oportunidade.

A estagiária fala de si ao mesmo tempo em que parece generalizar os estudantes do curso quanto à ‘valorização’ do estágio curricular supervisionado diante de outras disciplinas ligadas principalmente a parte específica da formação. Dando a entender que se ‘prioriza’ tais disciplinas pelo ‘grau’ de exigência que ela supõe ter. Concomitantemente, Carla faz uma ressalva na sua reflexão de que são as aprendizagens da área didático-pedagógica, portanto aprendidas no estágio curricular supervisionado, aquelas que possibilitam *pensar* sobre a profissão almejada. Tal fato arrasta por décadas a nítida separação entre os dois ‘principais’ campos de conhecimento do curso, matemática x educação.

▪ O ESTAGIÁRIO CARLOS

Carlos dá início à entrevista dizendo:

[...] está sendo bom, eu estou bem entusiasmado, estou tentando aprender com o professor e levar esse conhecimento para a sala de aula. Aqui no estágio nós vamos aprender e não ensinar, no estágio vamos aprender como lidar com os alunos e entender que cada aluno tem um momento. Então esse é o papel do estágio, é eu conseguir perceber porque um aluno aprendeu e outro não aprendeu, qual foi o motivo, conversar, utilizar outra estratégia, enfim...

O estagiário demonstra estar ciente da proposta do estágio dentro do curso de formação, supostamente rompendo com o modelo de que o estágio é a hora da prática. Nessa

visão, o estágio curricular supervisionado aparece como o espaço de aprendizagem das ações docentes *in loco* em que teoria e prática tendem a caminhar juntas.

Carlos explica:

[...] somos orientados, antes de ir para a escola, para nos preparar para aquilo que queremos observar. Então é necessário fazer um planejamento, elaborar algumas questões para direcionar o olhar. Penso principalmente no aspecto do aluno, como aprende, porque não aprende determinado assunto, o que fazer para ajudá-lo, o que fazer para que o aluno passe a gostar de matemática.

Essa declaração esclarece que os estagiários são inseridos no ambiente escolar com propósitos definidos, pensados e avaliados com o professor orientador que, ao que parece, leva em conta questões particulares de cada um frente ao desafio profissional, no caso de Carlos, priorizando ou direcionando sua percepção para o processo de aprendizagem dos alunos.

Carlos resume que:

[...] por meio da observação, o professor aprende a avaliar, refletir sobre o que deu certo ou não, principalmente, sobre o processo de aprendizagem do aluno. Essa profissão é muito abrangente e não temos como saber tudo, por isso vamos aprendendo, por isso o estágio é importante, ele vai contribuir na elaboração de um plano de aula, de um cronograma, os passos das aulas.

Esse retrato do estágio curricular supervisionado, conforme Pires (2000) visa à aprendizagem do real contexto de trabalho possibilitando ao licenciando aprender que a atividade docente do tipo reflexão-ação-reflexão contribui tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o pessoal, o que confere ao estágio melhoria na qualidade de formação.

Contudo Carlos revela que:

[...] o curso de [licenciatura em] matemática é muito difícil e “impede” que se faça qualquer outra coisa. É preciso estudar para passar nas disciplinas, principalmente por não ter feito um bom ensino médio na escola pública.

O estagiário se ateu à parte da pergunta de modo que Carlos levanta a questão da ‘exigência’ do curso se referindo, supostamente, à parte do conhecimento matemático, não levantando nenhuma dificuldade na concretização do estágio, ao menos no período que teve de experiência.

De acordo com Carlos a escola campo de estágio é:

[...] contatada diretamente pelo professor orientador com o professor da escola, sendo que no Estágio I e II é possível negociar. Já o Estágio III e IV não.

Essa explicação, ao que tudo indica parte das orientações do professor Cássio sobre o modo de funcionamento, de forma geral, do estágio curricular supervisionado.

Esse licenciando também transparece a percepção sobre a ‘valorização’ dada ao estágio comparado com outras *matérias*, por que:

[...] tem muitos alunos [licenciandos] que não valorizam o estágio como as outras disciplinas; no entanto, o estágio é a base para a formação docente. Mas como não é uma matéria de cálculo, por exemplo, ele não é tão valorizado pelos licenciandos. Eu acho o estágio importante porque chegamos à sala de aula mais preparados.

Carlos dá a entender que não está falando da sua experiência, mas de como vê e/ou ouviu outros colegas de curso, em que diz haver uma ‘priorização’ a certas disciplinas dessa formação. Por que as disciplinas de cálculo, álgebra, entre outras são ‘mais exigentes’? Por que nela(s) há ‘avaliação da aprendizagem’ no final de cada conteúdo ensinado? E, por não haver essa mesma forma de avaliação no estágio curricular supervisionado, ele é considerado ‘menos exigente’? Compreender a complexidade das ações educativas pode até parecer uma tarefa fácil, contudo sabemos que leva a vida ‘toda’ de um docente e, nessa perspectiva, o estágio é um dos espaços que o licenciando terá, na escola, para aprender a se desenvolver profissionalmente dentro dessa complexidade. Assim, essa é uma situação que ainda se propaga e, ao que tudo indica, fruto da ‘tradição bacharelesca’ do curso de licenciatura em matemática.

▪ O ESTAGIÁRIO CAIO

Caio fala da sua experiência:

[...] estamos bem no início [do estágio], eu não tenho experiência em sala de aula como alguns colegas, eu tenho experiência por ser militar da reserva. Tenho experiência com instrução, na verdade, é uma aula, mas direcionada de modo um pouco diferente. Então essas aulas de estágio estão ajudando porque estamos visualizando coisas que muitas vezes se aprende na prática e não da forma teórica. O ideal é ter o embasamento teórico para posteriormente colocar em prática. No meu caso foi o contrário, eu comecei com a prática, mas agora com as aulas do professor Cássio está facilitando a visualização do que eu estava errando, o que eu posso melhorar, para ter um êxito melhor e para quem estiver assistindo a aula possa ter também um rendimento melhor.

Esse licenciando é evidentemente mais velho do que a maioria dos estudantes de licenciatura e tem experiência profissional militar na qual busca aspectos que possam contribuir com o que está cursando. E, mesmo no início do estágio, segundo Caio, por meio das orientações de Cássio foi possível refletir sobre sua prática, aquela trazida de sua vivência, o que lhe permitiu ‘corrigir’ ou melhorar sua atuação ao ensinar.

Como Caio tem pouco tempo de estágio; ele diz que, segundo seus colegas:

[...] não tem dificuldade para realizar o estágio, a recepção dos alunos e professores é boa, as escolas acolhem muito bem e os estagiários são bem-vindos porque eles reforçam o ambiente escolar no sentido de querer melhorar o que já está sendo feito, então barreiras nesse sentido não têm...

Mesmo não tendo atuado ainda na escola, Caio afirma que, em geral, os estagiários não têm enfrentado resistência. Pelo contrário, o elo entre educação básica e educação superior parece estar bem estabelecido, de modo que estão sendo mutuamente beneficiadas.

Caio esclarece que:

[...] o professor Cássio nos orientou que, em princípio, esse contato é feito com escolas credenciadas. Só que o Estágio I e II, há uma abertura para que possamos estagiar em uma escola que seja próximo da nossa casa ou do trabalho, e nos outros [estágios] isso não é possível.

Nesse comentário Caio revela que o professor Cássio dá as diretrizes do estágio curricular supervisionado de modo que os licenciandos têm a possibilidade de escolher, ao menos nos Estágios I e II, serem inseridos em uma escola previamente contatada pelo professor/instituição ou de o próprio licenciando buscar essa inserção. Caio não esclarece, nessa fala, o motivo da impossibilidade de optar nos Estágios III e IV, ao que tudo indica, é a exigência de orientação/acompanhamento do professor do estágio conciliando número de duplas de estagiários, horários, número de escolas, deslocamento, entre outros.

Então nesse primeiro momento do estágio curricular supervisionado Caio diz que:

[...] estou aprendendo, por enquanto, como observar. Cássio diz para usar todos os sentidos, que ultrapassem os olhos. Então em nossa observação devemos estar com os olhos bem aguçados e com a cabeça bem aberta, vamos dizer assim, para quebrar paradigmas para que possamos visualizar não só para nosso curso, nossa formação, mas para auxiliar a escola no que estamos vivenciando. Porque isso é nosso futuro, assim que colocamos o pé na escola, vamos nos deparar com os aspectos administrativos, os curriculares, a parte pedagógica.

Diante do exposto, é possível realçar que antes do início do estagiário na escola há orientações do professor de como desenrolar o estágio, transparecendo que a observação é um momento crucial na formação docente porque quanto mais consciente o licenciando estiver do processo reflexão-ação-reflexão, mais esse futuro professor aprende a desenvolver-se pessoal/profissionalmente.

Para Caio:

[...] o estágio deveria ser estendido, porque essa será nossa atividade fim. Então deveria começar logo no início para quando chegássemos aqui nos dois últimos anos ter efetivamente o estágio de sala de aula e não ficar “engatinhando” ainda no final do curso.

Ele parece indicar que o local em que está inserido, uma sala de aula, não representa o ‘mesmo’ lugar do seu futuro local de trabalho. Assim, a inserção do licenciando na escola,

por meio do estágio curricular supervisionado, faz Caio reconhecer o contexto escolar como o futuro ambiente de trabalho. Tal fato nos leva a pensar na ‘ausência’ da relação teoria-prática dentro das demais disciplinas do curso e, em certa medida, Caio tem razão em apontar os aspectos peculiares da educação básica. Então, para ele o estágio curricular supervisionado deveria ser realizado em todos os anos do curso, pois os licenciandos chegam ‘despreparados’ ao final dessa formação.

▪ *O ESTAGIÁRIO CLÁUDIO*

Cláudio fala sobre sua experiência no estágio:

[...] está sendo boa. Quando eu vim fazer o curso de matemática e pensei que estudar matemática seria diferente, porque eu pensei que íamos aprofundar aquilo que estudamos na educação básica, principalmente do ensino médio e não aquela matemática, matemática mesmo. Assim quando fosse dar aula você estaria sabendo aquilo que vai ensinar, seguro daquilo que vai ensinar... só que não é desse jeito. Aqui tem outras coisas: tem didática da matemática, tem fundamentos epistemológicos da matemática, tem matéria da educação que ajudam principalmente a fazer relações com outras disciplinas... Professor é como qualquer outra profissão não é para qualquer um... É possível trabalhar por 15, 20 anos e não saber tudo, ser professor não é só saber matemática precisa de tudo isso aqui, por isso os estágios são importantes nessa sequência e você precisa de conhecimentos, bagagem, tempo em sala de aula, porque por mais que você se prepare, a sala de aula é complexa e dinâmica e o professor tem que saber administrar tudo isso, ele precisa fazer uma análise de tudo que acontece na sala de aula e mesmo assim você nunca está preparado, ele pode participar das aulas, de palestras, eventos... Se constituir professor é no dia a dia. Todo dia tem uma novidade na prática do professor, então tem que mudar as estratégias porque se o aluno não entendeu e ele explica do mesmo jeito o aluno vai ficar sem entender, mesmo que for só para um aluno, o fato é atender os objetivos da aula para todos os alunos.

Cláudio é um licenciando ‘mais velho’ e, talvez, por isso sua narrativa apresenta uma reflexão madura com relação ao curso. Ele revela que a formação que buscava, de certa forma, não atendeu suas expectativas sobre o ensino da matemática. Demonstra valorizar a variedade de disciplinas que compõem o curso, em que destaca a relevância do estágio curricular supervisionado dentro do contexto formativo, indicando que isso decorre da complexidade da profissão docente, passando a ideia de que a constituição do professor é uma aprendizagem contínua e reflexiva.

O estagiário, até esse momento, diz não teve dificuldade para realizar o estágio, ele aponta alguns receios do que ouviu de outros colegas:

[...] não ser bem recebidos pelo professor [supervisor] ou substituí-lo.

Essa preocupação de Cláudio denota que práticas anteriores parecem ter tido algum problema de relacionamento entre professor supervisor e estagiário em que até mesmo o

estágio foi substituído por ‘trabalho não remunerado’. Este fato leva a pensar na ausência, na escola, de acompanhamento por parte do professor orientador.

Cláudio comenta sobre a relação entre educação superior e educação básica:

[...] há escolas cadastradas, então o professor Cássio nos indica qual ir, mas também podemos escolher uma escola se ficar mais próxima de casa ou do trabalho, isso o Estágio I e II, já o Estágio III e IV já tem que ser aquela determinada pela universidade.

Esse licenciando apresenta conhecimento do ‘convênio’ que estabelece quais escolas são possíveis de estagiar. Ratifica também as orientações de Cássio dadas, de modo geral, do estágio em que há uma flexibilidade na inserção das escolas nos Estágios I e II, enquanto que os outros dois estágios a inserção é feita em escolas escolhidas pelo professor orientador.

Cláudio revela que:

[...] as disciplinas de educação como didática, fundamentos, psicologia, são todas trabalhadas de modo geral, não tem nada específico de matemática. Então só o estágio trabalha com os aspectos da observação... Na vida tudo parte da observação, a ciência criou-se assim, tudo parte da observação. No estágio priorizamos os comportamentos, principalmente porque vamos trabalhar com uma determinada faixa etária (adolescentes)

Esse comentário evidencia a ‘falta’ de articulação existente entre conhecimento didático-pedagógico e específico, o que denota a ‘falta’ de articulação entre teoria e prática, indo de encontro com a proposta de formação docente.

O estagiário cita aspectos particulares do estágio curricular supervisionado, como a observação, como momento importante na formação por contribuir na formação.

Cláudio finaliza:

[...] o estágio é importantíssimo e para mim ele deveria começar desde o início do curso de matemática e não no quarto período, para envolver o licenciando naquilo que ele vai fazer, claro que de forma gradual conforme for avançando nos períodos cobrando aquilo que for pertinente a cada período e assim o licenciando veria a questão do ensino desde o início. Por que não é isso que estamos fazendo aqui? Você não está fazendo licenciatura para ensinar? Do mesmo modo, todo curso de licenciatura tem que aprender libras, daí você estuda libras em um semestre e não vê mais no curso... não adianta, tem que ser contínuo até o final do curso.

A valorização que esse licenciando dá ao estágio curricular supervisionado faz com que ele sugira que o estágio seja contínuo nos quatro anos do curso. Cláudio dá a entender que concebe o estágio com ‘poder’ de articular teoria e prática, possibilitando ao licenciando maturar na medida em que avança no curso.

4.3.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA UFC

Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da UFC?

A partir das várias fontes utilizadas para descrever e analisar o estágio curricular supervisionado nesse curso depreendemos que o projeto pedagógico do curso apresenta poucas informações sobre o formato do referido estágio, limitando-se à carga horária e ao período em que deve ser realizado no curso, qual seja, a partir do quinto semestre como orienta a legislação. Assim, as demais informações necessárias para a organização e funcionamento do estágio ficam sob a tutela de outro departamento, com o qual se busca *integração, estreitamento de relação e reciprocidade*. Uma proposta um tanto quanto paradoxal para um curso de licenciatura, já que o estágio curricular supervisionado é considerado essencial na formação de professores, visando ampliar os conhecimentos da atividade docente e da identidade pessoal e profissional, mas ao mesmo tempo nada se sabe a respeito de como esse momento formativo ocorre. Pelo visto, o estágio curricular supervisionado não sofreu mudança significativa dentro do curso de licenciatura em matemática da UFC.

O professor orientador apresenta experiência na condução do estágio e por isso ressalta a importância do mesmo, em todos os anos do curso de licenciatura. Ele concebe e defende o estágio como um momento de aprendizagem da prática docente, na qual se aprende como se constituir professor. Dá preferência para escola da rede estadual localizada no entorno da universidade³⁶, e também detalha as orientações dos Estágios I e II, em que o tempo dedicado à universidade é maior, ao contrário dos Estágios III e IV em que a exigência está em ficar mais tempo na escola. Nessas relações que estabelece com os professores da educação básica, vê o estágio como elo entre professor supervisor e a pós-graduação. Implicitamente ele revela a falta de articulação entre os professores de matemática e os professores de educação ao apontar sua preocupação com a preparação anterior dos licenciandos, antes de chegarem aos estágios.

Os licenciandos, por sua vez, demonstram conhecimento dos fins formativos do estágio, dos acordos e das relações entre a educação básica e a superior, reconhecem o trabalho do professor orientador e demonstram uma nítida, e recorrente, divisão existente no

³⁶ Aqui vale lembrar que o colégio de aplicação que a universidade dispõe abrange educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

curso (matemáticos x educadores) ou a inexistência de uma relação estreita entre as diferentes áreas de conhecimento que constituem o curso.

Embora seja recente a experiência com o estágio curricular supervisionado, os quatro estagiários evidenciam que compreendem o estágio como um espaço de aprendizagem da docência. Para Camila, por exemplo, as reflexões provocadas pelas leituras e discussões dos encontros do estágio foram fundamentais para perceber o que certamente contribui na sua constituição pessoal e profissional. Carlos parece consciente de que o estágio é um momento propício para aprendizagem voltada para os alunos da educação básica, voltada para o processo de ensino e de aprendizagem, consciente e preocupado com a heterogeneidade de aprendizagens. Caio e Cláudio são licenciandos mais velhos do que a maioria dos estudantes universitários, e de certa forma mais maduros; assim Caio faz relações tirando proveito da sua experiência de vida e Cláudio, além de relacionar as disciplinas entre si, mostra compreender a complexidade da profissão professor.

Contudo, é possível perceber nas quatro falas que o conhecimento matemático parece não se relacionar com os demais: Camila: *“porque eu sempre tive aulas muito tradicionais de matemática”*; Carlos: *“aqui no estágio nós vamos aprender e não ensinar porque isso é dos matemáticos”*; Caio: *“o ideal é ter o embasamento teórico para posteriormente colocar em prática”*; Cláudio: *“eu vim fazer o curso de matemática e pensei que estudar [licenciatura em] matemática seria diferente”*. Essas falas demonstram uma concepção ‘dura’ da matemática, consequência da visão bacharelesca presente na formação.

Todos os estagiários levantam algumas possíveis dificuldades que poderiam encontrar para realizar o estágio, isto porque estavam se preparando para serem inseridos nas escolas da educação básica. Camila cita o desafio de assumir uma turma pela primeira vez, Carlos se preocupa com o modo como o aluno da educação básica recebe o estagiário, enquanto Cláudio com o modo como o professor supervisor recebe o estagiário. Caio volta sua atenção para as questões metodológicas e para a realidade e os desafios da escola pública. Além disso, Carlos expõe outro tipo de dificuldade: o tempo de dedicação que é exigido para cursar a licenciatura em matemática. E, em momento algum observamos que foi explicitado a burocratização da atividade, a falta de escolas, ou quaisquer outros fatores.

Os estagiários comentaram que as relações estabelecidas com a educação básica são feitas por meio de acordos com escolas credenciadas na universidade ou diretamente pelo professor orientador. Eles acrescentam que, segundo Cássio, é possível realizar os Estágios I e II em outras escolas, próxima de casa ou do trabalho, em que, de acordo com Caio, *“o*

estagiário leva um documento que estabelece o compromisso da escola em prestar serviço para nossa formação e em contrapartida nós ajudamos a escola". Já nos Estágios III e IV, conforme Cláudio, *"elas [as escolas] são determinadas pela universidade"*. Nesse caso, os quatro participantes evidenciam que ocorre a inserção do estagiário nas escolas públicas da educação básica da região nos quatro momentos propostos, nos quais os dois primeiros dispõem de maior flexibilidade de inserção.

Houve consenso dos entrevistados ao dizer que durante esse período do Estágio I eles estavam se preparando para entrar na escola. Nessa preparação, de acordo com os quatro estagiários, Cássio está orientando, discutindo textos, auxiliando nos aspectos que devem ser observados no contexto escolar (o que observar e como observar, como planejar e registrar) e, além disso, organizando as escolas para inserção dos estagiários. Todos mencionaram que o professor responsável pelo estágio, nesse caso Cássio, desempenha sua orientação de forma pró-ativa, possibilitando que os fins formativos do estágio sejam atingidos, caracterizando o estágio como um espaço de aprendizagem da docência, de reflexão, de compreender que o professor vai se constituindo no dia a dia do seu trabalho.

Um dado destacado pelos quatro licenciandos foi a desvalorização do estágio em relação a outras disciplinas, como cálculo e álgebra, mesmo dizendo-se conscientes de que são as disciplinas voltadas à educação que proporcionam outras aprendizagens, para além do conhecimento matemático, necessárias à formação do professor. Com isso, o estágio curricular supervisionado se torna diante desses licenciandos o momento mais completo para compreender toda essa dimensão. E, mesmo com tão pouca experiência de estágio Camila, Carlos, Caio e Cláudio, sugerem uma diluição do estágio fazendo com que ele abrangesse todos os semestres, pois como questiona Cláudio: *"você não está fazendo licenciatura para ensinar?"*

Embora tenhamos constado, nas diversas fontes analisadas, que a pouca articulação entre os professores do departamento de matemática e os professores da faculdade de educação, ainda assim, os aspectos levantados na pesquisa de campo referentes ao estágio curricular supervisionado, parece indicar uma prática de estágio que pode possibilitar aos futuros professores uma visão da complexidade das práticas institucionais, tão fundamentais para sua inserção profissional, rompendo com a visão de ser: pontual, aligeirado e deixado para o final do curso, convergindo para uma formação holística do licenciando, então nem tradicional nem técnico e sim reflexivo.

4.4. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFD

4.4.1. CONTATO INICIAL E PREPARAÇÃO DA VISITA

Em janeiro de 2016 iniciamos nossa busca no sítio da UFD. Após a aprovação da pesquisa pelo colegiado do Departamento de Matemática, a coordenadora do curso nos forneceu o endereço de *e-mail* da professora Dani, responsável pelo estágio curricular supervisionado.

Em nossa primeira conversa, Dani informou-nos preferir que nos comunicássemos por *WhatsApp*, para agilizar nossa interlocução, o que também resultou em seu convite para participarmos de um dos encontros do estágio, na universidade, em meados de março. Aceitamos, pois isso constituiria mais uma fonte de dados, além de permitir contato com o grupo de estagiários.

Chegamos à UFD no dia agendado com Dani, mas antes de nos encontrarmos fomos até o Departamento de Matemática para nos apresentar e solicitar a carta de autorização, uma cópia do projeto pedagógico e a lista dos licenciandos matriculados no estágio. Nesse encontro, a coordenadora do curso nos avisou que o reitor suspendera as atividades naquele dia em razão de um imprevisto ocorrido no *campus*. A coordenadora orientou-nos então a retornar no dia seguinte.

Quando voltamos à instituição, a coordenadora nos entregou a carta de autorização para pesquisa e a cópia do projeto pedagógico, mas não a lista de estagiários, informando-nos não poder fazê-lo porque tal lista continha dados pessoais dos licenciandos. Sugerindo então que obtivéssemos os nomes diretamente com a professora Dani, cuja localização nos indicou.

A entrevista com Dani pôde ser feita nessa mesma manhã.

4.4.2. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O curso de graduação em matemática da UFD foi criado em 1973 e, segundo o projeto pedagógico, durante esses “quarenta anos passou por sucessivas reformas curriculares visando adequação com as novas normas educacionais vigentes e a realidade da época” (UFD-PPC, [201-], p. 40). Na década de 1980, por exemplo, foi introduzida no bacharelado a disciplina ‘Matemática computacional’ e, na licenciatura, a disciplina específica de estágio relacionada com metodologia de ensino. Na década de 1990 procedeu-se a uma revisão dos conteúdos curriculares, “especialmente as disciplinas relacionadas com o ensino aprendizagem da matemática e com a prática escolar” (UFD-PPC, [201-], p. 40).

Esta breve descrição apresenta informações preliminares do curso, em que a licenciatura é evidenciada quando da reformulação ocorrida na década de 1980. Do mesmo modo, o estágio curricular supervisionado, “necessário ao exercício do magistério”, é tomado como motivo para essa “ampla” reforma curricular nesse curso. Na década seguinte a reforma curricular parece refletir mudanças ocorridas nas políticas educacionais desse período. Assim, o projeto pedagógico, datado do início da segunda década de 2000, apresenta a proposta curricular do curso de licenciatura em matemática (diurno e noturno), o que, de acordo com o documento, visa adequar o curso à resolução CNE-CP 2/2002 e ao regimento interno da UFD.

O projeto apresenta mudanças para atender as exigências da lei. Para atender às 2 800 h totais exigidas, o curso abrange um total de 2 820 h; para as 400 h de prática como componente curricular, o curso oferece 405 e, para as 400 h de estágio curricular supervisionado, proporciona um total de 420. Desse total, segundo o projeto, 1 920 h (68%) são obrigatórias e, entre as disciplinas optativas, consta a de língua de sinais, atendendo ao decreto 5622/2005, apontado no projeto pedagógico.

O objetivo declarado no projeto é formar professores de matemática para o ensino fundamental e para o ensino médio mediante o curso de licenciatura plena, sendo o Departamento de Matemática a unidade responsável pelas disciplinas de conteúdos específicos, enquanto a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia participam na formação dos licenciandos com disciplinas de conteúdo psicopedagógico.

Essa informação evidencia que o objetivo do curso de licenciatura em matemática é formar professores de matemática para a educação básica, sendo que a formação abrange três áreas de conhecimento: matemática, educação e psicologia. Isso aguçou nossa curiosidade quanto ao modo como essas áreas se articulam.

Para formar professores de matemática, a UFD se propõe a:

[...] fornecer aos licenciandos uma sólida formação científica e adequados conhecimentos psico-pedagógicos e socioculturais. Com a reestruturação dos programas educacionais, nova ênfase foi colocada no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos. O ensino-aprendizagem da matemática assume assim uma dimensão especial na formação dos estudantes. Neste contexto, grande importância é dada à integração entre a instrução científica, o desenvolvimento intelectual e o aprimoramento dos elementos cognitivos e sócio-culturais na formação dos futuros professores. (UFD-PPC, [201-], p. 4)

Parece-nos que essa proposta de formação do professor de matemática visa reduzir a distância, herdada da tradição bacharelesca, entre os campos de conhecimento que compõem o curso.

O projeto pedagógico ressalta ainda que:

[...] os licenciandos são desafiados pelo importante papel desempenhado pela matemática na vida das pessoas assim como pelas mudanças culturais, sociais, econômicas e o desenvolvimento científico. O trabalho educacional acontece na sociedade num determinado lugar geográfico e num determinado momento e deve incluir o entorno físico e a história local, cultural e os valores éticos e econômicos dessas sociedades. Assim, os licenciandos em matemática são compelidos, desde estas perspectivas, a tomar consciência das necessidades e da importância de sua tarefa como educadores. (UFD-PPC, [201-], p. 4)

Esse trecho evidencia a opinião dos elaboradores de que o conhecimento matemático é de grande valia para a inserção na sociedade, para compreender o mundo em que se vive, para relacionar fatos, para o respeito mútuo, para a democracia e para a ética, entre outras finalidades. Ao que tudo indica, o curso busca desenvolver um profissional consciente de seu papel social.

As horas obrigatórias do curso estão voltadas à formação matemática, à formação em áreas matemáticas científicas afins (computação, estatística, física e probabilidade), à formação de conteúdos voltados à educação básica (álgebra, geometria, estatística e análise), à formação pedagógica (psicologia, didática, didática da matemática, organização educacional), à formação em tecnologia da educação e ao estágio. Além disso, o licenciando deve completar seus estudos com disciplinas optativas, disciplinas de módulo livre, atividades de extensão e também participação em eventos, seminários, cursos e palestras e/ou atividades complementares (PET, bolsas de iniciação científica, bolsas PIBID, laboratório de ensino de matemática, serviço de atendimento matemático e monitorias).

Em tese, essa gama de atividades oferece condições para que o licenciando em matemática da UFD se desenvolva em uma perspectiva holística de formação docente.

Quanto aos estágios, o projeto pedagógico menciona:

[...] pesquisa e experimentação de materiais didáticos e de metodologias de ensino em ambiente de laboratório de ensino de matemática. Práticas de ensino com professores e alunos de escolas públicas.

Estágio supervisionado de regência em sala de aula realizado em escolas públicas conveniada com a UF [D]. (UFD-PPC, [201-] p. 5)

O projeto delineia alguns elementos do que o licenciando vivenciará no estágio curricular supervisionado: formação didático-metodológica, inserção no contexto da educação básica e, nela, a experiência de regência em uma sala de aula de matemática.

De acordo com o projeto pedagógico, o perfil do licenciando foi traçado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que indica critérios para construir competências profissionais comuns à formação de professores da educação básica. Nesse sentido, a eleição de conteúdo, a organização institucional, a abordagem metodológica e a

criação de tempos e espaços de vivência variados para os futuros professores foram os critérios utilizados para a construção das competências profissionais comuns a todos os licenciandos. Dentre as competências citadas na resolução CNE-CP 1/2002, o texto destaca principalmente as referentes: ao compromisso com os valores democráticos; à compreensão do papel social da escola; ao compromisso com os valores democráticos; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, considerando seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem aperfeiçoamento da prática pedagógica; e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Nesse conjunto de competências são listados vários objetivos que direcionam o licenciando a uma formação que, em princípio, abarca a complexidade da prática docente. Nessa direção, observamos que a forma de organização curricular, articulando os saberes, também facilita que o curso rompa com o modelo ‘3 + 1’.

O estágio curricular supervisionado, segundo o projeto pedagógico, perfaz 420 h, ou 14,8% da carga horária total do curso, a qual se distribui como descrito no Quadro 3.

Quadro 3. Distribuição da carga horária do estágio curricular supervisionado da UFD

Disciplina	Conteúdo	Período	Horas
Álgebra para o ensino I	Aritmética e álgebra para o ensino fundamental	4.º semestre	45
Geometria para o ensino I	Geometria plana para o ensino fundamental	5.º semestre	45
Álgebra para o ensino II	Álgebra para o ensino médio	5.º semestre	45
Geometria para o ensino II	Geometria espacial para o ensino médio	6.º semestre	45
Regência I	Do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental	7.º semestre	120
Regência II	Do 1.º ao 3.º ano do ensino médio	8.º semestre	120
Estágio	Teoria e prática	A partir da metade do curso	420

Fonte: PCC ([201-]).

Na disciplina ‘Álgebra para o ensino I’, a vivência do estágio curricular supervisionado é apontada nos itens ‘Construção, uso e experimentação de materiais pedagógicos para o ensino de aritmética e álgebra no ensino fundamental’ e ‘Oficinas em álgebra para alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental’. Em ‘Álgebra para o ensino II’, o estágio é vivenciado nos itens ‘Construção, uso e experimentação de materiais pedagógicos para o ensino de álgebra no ensino médio’ e ‘Minicursos em álgebra para alunos do ensino médio’.

Na disciplina ‘Geometria para o ensino I’, o estágio é vivenciado no item ‘Oficinas em geometria plana para alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental’; em ‘Geometria para o ensino II’, no item ‘Minicurso em geometria espacial para alunos do ensino médio’.

Nas regências, segundo o projeto pedagógico, “os discentes irão ter a oportunidade de conhecer na prática o seu futuro ambiente de trabalho e atuar nele sob a ‘supervisão’ de um professor” da UFD (UFD-PPC, [201-], p. 39-40).

Essa forma de organização passa uma visão do estágio curricular supervisionado como componente curricular de fato, que, além de integrar-se a outras atividades desenvolvidas no curso, possibilita o crescimento das competências pretendidas, convergindo com as atuais propostas de formação docente em que teoria e prática são indissociáveis.

Fazemos uma ressalva quanto ao termo ‘supervisão’ utilizado na citação acima, pois de acordo com a lei 11 788/2008 essa denominação compete ao professor da educação básica. No caso, o termo adequado, segundo a mesma lei, seria ‘orientado’, que decorre diretamente do papel do professor da universidade, que é o de orientação. Como apontado em outras oportunidades, a denominação pode causar confusão no entendimento do estágio.

O projeto esclarece sobre o modo de funcionamento das regências, que são desenvolvidas em escolas públicas conveniadas da região, estando as orientações desses estágios sob a responsabilidade de um professor do Departamento de Matemática e a supervisão a cargo de um professor da educação básica, eventualmente acompanhada por um coordenador de estágio da própria escola.

Esse registro mostra uma nova situação quanto ao professor orientador, por ser um docente lotado no Departamento de Matemática e não na Faculdade de Educação. Talvez esse fato permita que o estágio curricular supervisionado tenha uma visibilidade e um reconhecimento que lhe competem no âmbito do curso. Além disso, comparece nesse contexto outro personagem, o coordenador de estágio da escola, com a função de contribuir no desenvolvimento do estágio.

Outras informações no projeto especificam as atividades que serão desenvolvidas nas regências do estágio curricular supervisionado:

1. observação de aulas do professor de uma turma na escola;
2. coparticipação com o professor da turma em atividades de sala de aula;
3. regência de uma turma escolar;
4. observação da regência de aulas do colega da dupla;
5. reforço escolar em horário extraclasse;
6. minicurso sobre temas do programa escolar;

7. reunião de orientação semanal com o professor da [UFD] responsável pela disciplina;
8. apresentação de portfólio com os planos de aula de regência e do mini-curso, pesquisas realizadas, artigos estudados, relato de experiências e resolução de problemas relacionados com a prática escolar desenvolvida. (UFD-PPC, [201-], p. 40)

Essas informações dão visibilidade ao modo como o estágio curricular supervisionado ocorre na formação do professor de matemática. Além disso, mesmo que implicitamente, elas indicam as responsabilidades dos três principais agentes do estágio: o estagiário, o supervisor e o orientador, de modo que as duas últimas instâncias assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Explicita-se assim o elo entre educação básica e educação superior, que permite ao licenciando transitar da escola à universidade e vice-versa e estabelecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, o que, conforme Tardif (2014), tem a função de permitir-lhe compreender a realidade. Além disso, tais atividades envolvem reciprocidade entre as instâncias, sendo que a escola contribui na formação do licenciando ao servir de campo de estágio, enquanto a universidade contribui na formação dos alunos da educação básica com, por exemplo, o reforço escolar extraclasse.

O projeto pedagógico do curso fornece ainda instruções que auxiliam a realização do estágio. Por exemplo, o docente de uma dessas disciplinas trabalhará com cerca de oito duplas de discentes; as atividades 1, 2, 3 e 4 perfarão um terço do tempo do estágio, sendo o tempo restante dedicado principalmente às ações 4, 5 e 6, sendo que várias dessas atividades são realizadas de maneira concomitante. O documento ressalta que, devido a todos esses aspectos, o estagiário despenderá esforço e tempo na escola que é campo de estágio e que na avaliação de seu desempenho nessas atividades participarão o professor supervisor e os alunos da educação básica, expressando suas considerações.

Pelo que foi descrito, o estágio curricular supervisionado tem seu formato explicitado no projeto pedagógico do curso, no qual se pode identificar quando o estágio deve ocorrer (a partir do 4.º semestre; portanto desde a segunda metade do curso, conforme orientações legais), onde ocorrerá (parcialmente na universidade e em parte na escola) e como acontecerá (ao que tudo indica, por meio de atividades orientadas e supervisionadas, de forma a possibilitar a compreensão da complexidade da prática docente).

4.4.3. EMENTAS

Todas as ementas das disciplinas obrigatórias constam no projeto pedagógico do curso. No entanto, serão analisadas apenas as referentes às regências, visto que nas demais

disciplinas o estágio é considerado em um dos itens dos programas de ‘Álgebra para o ensino I e II’ e ‘Geometria para o ensino I e II’. De modo geral, tais ementas tratam de parte da formação necessária para um professor de matemática atuar na educação básica, e ainda contribuem para embasar teoricamente o licenciando que está se preparando para a regência.

▪ Regência I

Os objetivos do estágio curricular supervisionado expressos na ementa são:

1. Vivenciar o dia a dia da atuação profissional numa instituição formal de ensino.
2. Experimentar a regência em sala de aula no ambiente escolar.
3. Compartilhar as experiências de ensino-aprendizagem com o professor em ação numa turma do ensino fundamental.
4. Manter contato freqüente com os alunos do ensino básico para conhecer dúvidas, interesses e problemas de aprendizagem.
5. Praticar metodologias que facilitem o ensino-aprendizagem.
6. Desenvolver experiências, motivações e resoluções de problemas para a melhoria do ensino da matemática no ambiente escolar. (UFD-PPC, [201-], p. 77)

Observamos que cada um dos objetivos acima listados foi sendo esclarecido. Assim, para a vivência o licenciando é orientado quanto à observação, à colaboração (na resolução de exercícios e na elaboração de avaliação, por exemplo), à definição do assunto da regência e também quanto ao atendimento dos alunos da escola em horários extraclasse. Para a regência há elaboração dos planos, prática docente em turma do ensino fundamental e observação da atuação da regência do licenciando que faz parte da dupla de estágio. Durante todo esse período, há reuniões semanais do professor orientador com o estagiário, para que este apresente um relatório do trabalho desenvolvido na escola, com observações da classe e relatos extraclasse, além de apresentar os planos de aula e as oficinas, bem como discutir temas relativos à prática da docência, metodologias de ensino, uso de materiais didáticos, bibliografias, avaliação, atendimento à inclusão e outros aspectos.

A bibliografia-base da Regência I é composta de sete livros voltados à formação educacional, tanto geral quanto específica da prática docente do professor de matemática, sendo que grande parte dos autores é do campo da educação matemática.

Essa ementa evidencia onde o licenciando realiza seu estágio curricular supervisionado (parte dele na universidade e parte na escola), evidenciando também como, supostamente, o estágio deva ser realizado (como atividade orientada teoricamente, supervisionada, coletiva, dialogada, refletida e de extrema importância para que o futuro

professor aprenda a se desenvolver com segurança, autonomia, postura reflexiva, totalmente voltada à educação básica).

Essa caracterização presente na ementa passa a visão de que o estágio estabelece o elo entre educação superior e educação básica, permitindo ao licenciando trafegar nessas duas vias, de modo a poder compreender com mais propriedade a complexidade da prática docente. Essa ponte configura também um regime de colaboração mútua entre as duas instituições, na medida em que a universidade tem na escola, em princípio pública, o campo de estágio e, em contrapartida, a escola dispõe de atividades desenvolvidas com base nas dificuldades detectadas, tais como reforço escolar, minicursos e oficinas.

▪ Regência II

A ementa desse estágio curricular supervisionado tem a mesma natureza da ementa citada anteriormente, mas com aspectos direcionados ao ensino médio, completando e finalizando o estágio.

Esse conjunto de ementas certamente aponta para um estágio em que teoria e prática em interconexão com os contextos escolares propiciam a construção de aprendizagens sobre a docência, o que favorece a compreensão da complexidade dessas práticas e do desenvolvimento reflexivo do licenciando.

4.4.4. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DA PROFESSORA ORIENTADORA

Buscamos outras informações profissionais sobre a professora Dani, especialmente na plataforma Lattes, de modo que seu perfil aqui traçado provém das várias fontes consultadas.

Dani é licenciada em matemática, doutora em psicologia e, desde o segundo semestre de 2014, atua no estágio curricular supervisionado do curso.

▪ *A PROFESSORA ORIENTADORA DANI*

Na data e horário reagendados, Dani nos recebeu em uma sala de aula e, após as apresentações, consentiu na gravação em áudio da entrevista, a qual transcorreu sem interrupções, em clima amigável, durante aproximadamente uma hora.

Dani fala de sua inserção na UFD:

[...] a vaga do concurso que fiz era para educação matemática. Nela o docente atua em todas as disciplinas que fazem essa interface com o ensino, na matriz curricular

do curso, na parte pedagógica do curso. São as disciplinas: geometria para o ensino I e II, álgebra para o ensino I e II, que buscam trabalhar a parte metodológica da matemática e estágio.

Esse comentário nos leva a pensar que nesse curso o campo da educação matemática foi tomado como articulador entre o conhecimento matemático e o pedagógico e, dessa forma, o docente assim formado parece apresentar características e/ou formação que lhe possibilitam fazer parte do Departamento de Matemática. Além disso, tais aspectos também lhe competem para atuar no estágio. Nessa perspectiva, parece-nos que o estágio curricular supervisionado tende a ganhar a visibilidade e o espaço requeridos na formação docente.

De acordo com Dani:

[...] nosso curso de licenciatura é muito tradicional e ele vem sendo modificado e impactado pelas reformas, pela discussão teórica sobre o ensino de matemática, sobre educação matemática. O curso passou recentemente por outra reformulação, incluindo a disciplina de libras como obrigatória na formação de professores e dois estágios de regência em vigor para quem entrou no semestre passado [segundo semestre de 2015] e vai ocorrendo com o fluxo do curso. A disciplina de estágio aqui nessa universidade, ela é uma disciplina que tem passado por reformulações tendo em vista toda a discussão da reformula curricular da licenciatura.

Infelizmente dentro da configuração que tínhamos não dá tempo de o licenciando vivenciar as duas experiências. Então ele escolhe ou ensino fundamental II ou ensino médio. A partir do outro semestre ficaremos regulamentado, nós teremos dois estágios e aí todos viverão as duas experiências. Porque lutamos tanto para essa reforma? Porque nós entendemos que o licenciando precisa viver as duas experiências.

A professora expõe sua visão geral do curso, dando a entender que se trata da tradição bacharelesca, e apresenta argumentos para as mudanças ocorridas recentemente na estrutura curricular. É uma pena que a construção e evolução do curso de licenciatura em matemática da UFD não constem no projeto pedagógico. Entendemos que o histórico também ajuda a compreender o curso como um todo.

Em relação ao estágio curricular supervisionado, Dani revela que ele tem sido objeto de preocupação, de discussão e de mudanças, entre as quais a professora cita uma redistribuição do estágio de regência a partir de 2015.

Ela continua:

[...] essa luta parte de dois movimentos, que têm acontecido em paralelo e ao mesmo tempo, temos uma legislação e a universidade não pode fechar os olhos para ela, mas nós temos também o amadurecimento de um grupo e para mim cada vez mais visível. Nós temos o amadurecimento de um grupo, inclusive de professores que não tem formação na área de ensino, mas que estão trabalhando conosco na licenciatura, a exemplo, professor com toda uma formação na área de geometria, que voltam para o curso para trabalhar geometria e aí percebem que se estão na licenciatura estão formando professor. Então nós temos nos encaminhado para uma discussão muito interessante nesse sentido e nós começamos essa discussão,

buscando contribuições da SBEM regional e da SBEM nacional, principalmente, sobre qual licenciatura queremos?

Esse comentário denota um movimento do corpo docente voltado ao curso de licenciatura, em que parece haver envolvimento de todos os professores ligados ao curso, seja ele especialista ou não. Tal movimento se pauta nas normativas educacionais e no campo da educação matemática para nutrir as discussões. Desse modo, Dani reafirma que a educação matemática contribuiu como embasamento teórico, como articulador entre conhecimento pedagógico e específico, como elo entre os docentes do curso – enfim, como contribuinte no curso de licenciatura.

Dani explica:

[...] a disciplina de didática geral, ela é feita lá na faculdade de educação, então os alunos se deslocando até lá para fazer didática e legislação. Fundamento do desenvolvimento é feito na psicologia e eles se deslocam para fazer outras disciplinas e todas as outras são feitas aqui. Aqui na UF [D] nós temos uma grande tradição de fazer [disciplinas] optativas, é algo que eu fui ver aqui, nas outras universidades eu nem via tanto. O nosso aluno da licenciatura faz muita optativa. Vou te dar um exemplo: uma disciplina que os nossos alunos fazem muito, é a produção de texto, que é aqui nas letras, atravessando aqui em frente ao departamento. Desse modo, a didática é feita com todas as licenciaturas (física, química, biologia, pedagogia). Entendemos que as dúvidas de um podem servir para outro, se tornando um momento de respeito mútuo e de aprendizagem. Mas, sinto que nossos licenciandos sentem falta de uma didática mais específica.

A narrativa da professora revela que embora o estágio curricular supervisionado seja ministrado por uma professora do Departamento de Matemática, há outras disciplinas que os licenciandos cursam na Faculdade de Educação e em outros departamentos, as quais, pelo visto, perdem a especificidade do curso por serem tratadas de modo geral, o que de certa forma evidencia uma cisão no curso (matemáticos *versus* educadores), além da necessidade encontrada pelo licenciando ao requerer uma didática voltada à matemática.

Quanto à aproximação aos professores da Faculdade de Educação, Dani relata:

[...] temos buscado um diálogo, mas essa busca é cotidiana. Primeiro o respeito e depois a conquista. Temos nos aproximado principalmente pela participação em bancas.

O documento da SBEM fala do trabalho em conjunto para que acabe de vez com essa dualidade. Eu defendo que vamos diminuir essa cisão quando conseguirmos fazer o bacharel se perceber futuro professor, mesmo que ele faça mestrado e doutorado em matemática, ele vai iniciar sua carreira docente.

Os dizeres da professora indicam que há pouca ou rara articulação com os professores responsáveis pela parte educacional dessa formação, mas há iniciativas para essa aproximação, com uma possível mudança do corpo docente responsável pela licenciatura. Além disso, Dani levanta outra questão: Em que medida a formação do bacharel está

relacionada com a formação do licenciando? Qual a influência do bacharelado na licenciatura? Sem dúvida são aspectos que devem ser levados em consideração, haja vista que os cursos dialogam.

Dani retoma, falando sobre o estágio:

[...] na primeira reunião fazemos uma ‘distribuição’ de quantos licenciandos vão estagiar no ensino fundamental II e quantos vão para o ensino médio. Temos uma parceria, uma rede muito estabelecida, muito organizada de escolas públicas. Então, organizamos as atividades e vamos para as escolas. O estágio é feito de maneira tranquila, com os licenciandos tendo vivência de escola pública, de elaborar oficinas, de ouvir os alunos, de atender individualmente. Essa vivência é também favorecida pelo PIBID e ações da SBEM que são fortíssimas aqui [na UFD].

A professora comenta sobre como funciona, de modo geral, o estágio curricular supervisionado, em que há uma inserção no contexto escolar, com atividades que *a priori* direcionam o licenciando na realização do estágio. Além disso, Dani apresenta outros dois projetos de que o curso dispõe e que certamente contribuem na formação do futuro professor. No entanto, sabemos que tais projetos não abarcam todos os licenciandos, de modo que diferentes estagiários acabarão tendo diferentes experiências com a escola, com os alunos, com a complexidade da ação docente – enfim, com a futura profissão.

Sobre os professores supervisores, ela comenta:

[...] no estágio eu observo o seguinte: a experiência me diz que não é interessante enviar o aluno do estágio para uma sala de aula em que o professor está em uma situação de sofrimento. Aquele professor que questiona inclusive a sua escolha profissional, ele não está bem enquanto profissional, ele está repensando a sua escolha, ele está repensando a sua vida, eles está repensando vários fatores. Então, não é bom para o nosso estagiário viver esse momento de tensão. Então, tenho filtrado isso. Temos pensado bem em quais salas de aula vamos colocar nosso aluno. Depois, fazemos um planejamento em conjunto... não é a orientação dos nossos sonhos, porque gostaríamos de acompanhar principalmente na regência, mas isso não conseguimos.

A observação de Dani é pertinente e indica ser necessário que o orientador conheça a atuação do professor em sala de aula, o que reforça a importância da relação entre esses profissionais, pois, de acordo com Dani, o desencanto com a profissão não fomenta atitudes proativas nos estagiários.

A professora também revela dificuldade em acompanhar/orientar o licenciando na escola, dificuldade esta que persiste e, ao que parece, é penosa para os docentes da licenciatura.

Ela finaliza:

[...] desejo que o NDE tenha uma discussão amadurecida, tenha uma discussão que seja interessante para esse grupo, que tem representantes com formação toda em

matemática, pessoas com formação no ensino, que traga frutos para a licenciatura. Almejo que disciplina da licenciatura seja tratada como uma disciplina da licenciatura, em que no cálculo I seja feito a interface com a educação básica. Fazer a ponte entre matemática escolar e matemática científica, o mesmo com a álgebra e análise. Esse movimento é a essência do curso chamado licenciatura e isso nós ainda não temos. Então nós precisamos ter esse trabalho coeso e todas as disciplinas precisam comungar desse entendimento e precisam ser tratadas dessa maneira e tratadas no sentido de que é um conhecimento, é um elo. Feito isso o que vai acontecer, o aluno chegará ao estágio outro aluno, primeiro porque ele já vai viver tudo isso que estou lhe falando e quando ele chegar ao estágio ele só vai coroar tudo isso... daí ele tem que perceber a disciplina de análise e qual é a relação com todos os cálculos que ele fez e qual é a relação com o conteúdo de função que ele vai trabalhar agora no 9º ano e que depois será continuado no ensino médio, ele tem que entender a relação de tudo isso com o conteúdo de PA e PG. Então eu percebo o estágio nesse movimento e nós chegaremos lá!

De acordo com a professora, as discussões são realizadas pelo NDE, de forma que toda e qualquer alteração curricular passa por essa instância. Constituído por todo o corpo docente do Departamento de Matemática, e não apenas por alguns representantes, o NDE consiste em um conjunto de professores que trabalha em prol ao curso e o avalia continuamente.

Dani cita ainda a distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, em que é visível que o licenciando chega ao final do curso incapaz de fazer essa transposição. A professora defende esse elo como sendo fundamental na licenciatura e refletindo-se diretamente no amadurecimento do estudante no momento do estágio, e consequentemente em seu futuro profissional.

4.4.5. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

Como dissemos, uma ocorrência inesperada no *campus* da UFD retardou não só nossa participação no encontro do estágio. Mesmo tendo que despendar mais dois dias na UFD, não foi possível contatar e entrevistar nenhum estagiário. Esse fato levou a professora Dani a sugerir que os entrevistássemos utilizando o aplicativo *Skype*, por exemplo, para nos poupar de outro deslocamento. Após nosso consentimento, ela nos forneceu os endereços de *e-mail* de cinco estagiários. Dois deles responderam a nosso contato aceitando ser entrevistados por meio de *Skype*. Tais entrevistas aconteceram em dia e horário combinados e nelas utilizamos apenas um gravador para registrá-las, posteriormente transcrevendo-as, tratando as transcrições e analisando-as.

▪ O ESTAGIÁRIO DAVI

Davi comenta sua experiência com o estágio curricular supervisionado:

[...] está atendendo as minhas expectativas, no todo, porque eu esperava ter contato com a escola, a realidade da escola, com os alunos de uma forma mais direta e eu to conseguindo. Inclusive hoje eu dei minha segunda aula com a minha dupla e foi mais interessante do que a primeira que foi ontem, porque a turma participou mais, tirou dúvidas... sobre equação do 2º grau. Criamos um clima gostoso! É uma turma de 9º ano, eu e minha dupla planejamos tudo.

O licenciando expressa o desejo de muitos que buscam na licenciatura o caminho de ir para a escola e lecionar. Expressa estar se sentindo bem nessa atividade, fala de sua atuação e da relação que está estabelecendo com a escola e com os alunos de lá e também relata sobre a dupla e o planejamento. Focaliza portanto aspectos que vê como fatores que contribuíram para esse clima – aspectos que, além de segurança, promovem crescimento pessoal e profissional.

Ele comenta:

[...] não encontrei nenhuma dificuldade. A professora Dani nos apresentou a escola da rede pública, nos orientou e estava sempre disponível para tirar dúvidas. Além disso, mantínhamos quase que diariamente o relato das aulas em que ela dá um retorno e isso fica freqüente. Do mesmo modo que a professora da escola nos ajuda o tempo todo.

Podemos perceber desse comentário como o estágio curricular supervisionado ocorre na prática desse estagiário: aparentemente sem dificuldades de inserção e sem entraves burocráticos, de orientação ou de supervisão. Desse modo, o estágio tem se concretizado em uma atividade em que as duas instâncias assumem responsabilidades, correspondendo-se mutuamente, e o licenciando aprende a se desenvolver profissionalmente.

Davi relata:

[...] sobre a observação a professora Dani trabalhou vários textos conosco. Então a observação é o momento de você verificar o que você deve ou não fazer em uma sala de aula, quando você deve fazer, quando você não deve fazer, a partir do público que você está atendendo naquele momento, porque cada turma é uma turma, suas peculiaridades, suas dificuldades. Então quando nós observamos, nós vamos observando como trabalhar, quais procedimentos adotar para aquela turma. Então é fundamental observar. Observar não é só ver. Observar vai muito além, é aliar a teoria aquele contexto particular.

O estagiário mostra que teve embasamento teórico para essa etapa tão importante em sua formação de futuro professor, principalmente para o desenvolvimento pessoal e profissional, na perspectiva de formação docente por nós adotada. Ao que tudo indica, a observação de Davi na escola não teve apenas uma função diagnóstica sem maior utilidade, mas proporcionou elementos que alimentam um diálogo com a professora orientada, que, ao que parece, busca levá-lo a refletir sobre alguns pontos, inclusive a respeito do que resumiu sobre a observação.

Davi revela que:

[...] esse estágio quebrou um mito... Não é difícil trabalhar com os alunos da rede pública, eles não são problemáticos como dizem. Lá existe toda uma equipe de professores e funcionários comprometidos com a escola. Eu gostaria de trabalhar lá.

Essa revelação indica que Davi não teve outras experiências de inserção na escola durante sua formação, além do estágio. Nesse caso, esse espaço foi importante porque permitiu a esse licenciando conhecer ao menos uma realidade de escola pública. Aqui, entendemos também que, embora Davi tenha observado um contexto “normal” de ensino, cabe refletir sobre as diversidades e dificuldades encontradas em grande parte das escolas públicas.

Davi continua:

[...] eu achei pouco tempo de estágio [de regência] porque ou fazemos no ensino fundamental ou no ensino médio. É só um semestre. O estágio deveria ser ao longo do curso de licenciatura para ver se o aluno realmente quer essa atividade docente. Achei insuficiente... e não terá outro, estou me formando.

A vivência que o estagiário descreve aponta para a ementa de Regência I, mas Davi diz não haver frequentado Regência II, o que certamente diverge do projeto pedagógico do curso, mas converge com os dizeres da professora sobre uma irregularidade já resolvida na estrutura curricular dessa licenciatura a partir de 2016.

Para Davi:

[...] o papel principal do estágio é ser aquele momento em que o aluno, o futuro professor vai se colocar diante dele mesmo, das suas expectativas, das suas frustrações, vai confrontar tudo isso com a realidade. Então vai ser a prova dos sete ou um divisor de águas, pois se depois do estágio ele realmente sentir emoção, sentir prazer em dar aula, então provavelmente ele vai aguentar por alguns anos, rsrsrsrsrs, ele vai seguir o caminho. Mas, se depois do estágio ele se sente muito frustrado, muito desanimado é bom ele repensar mais sobre essa atividade. Então eu acho que é um momento fundamental para o aluno se colocar diante dele mesmo, é como se fosse um espelho para ele ver a sua prática docente se desenrolar na realidade concreta, não no plano teórico. Isso vai ser fundamental para ele se construir.

O estagiário apresenta uma visão do estágio curricular supervisionado como um momento de decisão, de escolha, de pensar e sentir se esse é o caminho a ser seguido ou não.

▪ O ESTAGIÁRIO DÊNIS

Dênis inicialmente explica:

[...] eu trabalho no PIBID há três anos e dou aula em escola particular. Acho que estou me saindo bem justamente por causa dessa experiência que já tenho em sala de aula. São coisas totalmente diferentes até porque na escola particular eu atuo no ensino fundamental e no estágio, na regência eu atuo no ensino médio. Além disso, dou reforço para a turma de cálculo I, mas não é monitoria.

O estagiário esclarece que o estágio curricular supervisionado não é sua primeira inserção no ambiente escolar. Relata já ter certa vivência nesse meio, por conta de um projeto voltado à licenciatura e por assumir, mesmo que sem habilitação, a profissão, o que, segundo ele, ajuda na realização do estágio. Além disso, observamos que Dênis distinguiu cada momento de sua atuação, ou seja, qual papel desempenha do PIBID, no reforço de cálculo, na escola como professor e no estágio.

Dênis diz que:

[...] a proximidade com os professores [supervisores] do PIBID foi um facilitador do estágio porque eu já estava inserido lá e o interesse partiu de uma professora que me convidou para estagiar lá. Acho que ela gostou do meu trabalho, pois eu já conhecia alguns alunos, os mesmo alunos que eu atendia no PIBID. Ela conversou com a Dani e ficou tudo acertado.

O licenciando reforça que a realização do estágio curricular supervisionado foi favorecida por sua participação no projeto PIBID. Ao que tudo indica, esse estagiário estava imerso no contexto escolar aprendendo a se desenvolver profissionalmente e nesse tempo de aprendizagem parece ter contribuído com a escola. Por isso, despertou o interesse da professora, que, pelo visto, percebeu que os alunos da educação básica estavam “crescendo” matematicamente com a atuação de Dênis.

Ele comenta:

[...] eu não estou mais com a prof. Dani, minha orientadora do estágio passou a ser a mesma do PIBID. Nós temos reunião uma vez por semana para discutir os temas relacionados ao estágio, é nosso momento de orientação e nesses encontros ela busca informações de como foi o meu desempenho e o desempenho da turma, nós sempre buscamos discutir tudo que ocorre na sala de aula e na escola. Observar é importante para buscar a sua identidade. No estágio a professora da educação básica me passou o tema de regência, funções quadráticas. Acho que me sai bem porque em alguns momentos fiquei sozinho com a turma. Agora eu e minha dupla estamos fazendo o relatório, nós já concluímos o conteúdo, aplicamos um teste, corrigimos e o resultado foi satisfatório.

Esse comentário vai ao encontro dos dizeres da professora Dani sobre a “*orientação dos sonhos*”, indicando dificuldade em orientar/acompanhar todos os licenciandos em estágio curricular supervisionado, o que provavelmente a fez transferir a outra professora parte da responsabilidade atribuída ao professor orientador do estágio. Nesse caso, entre não orientar e não acompanhar, Dani preferiu compartilhar a formação do estagiário com alguém que já vinha trabalhando com o licenciando na escola, favorecendo o desenvolvimento do estudante, não importando a quem fora dada essa responsabilidade.

Pelo que foi dito, o estágio curricular supervisionado tem conseguido unir teoria e prática, na medida em que Dênis revela que os encontros com a professora orientadora são

semanais para se discutir como tem ocorrido esse momento, de forma que a atividade parece levar a um desenvolvimento pautado no modelo reflexivo.

Dênis expõe sua visão sobre algumas disciplinas do curso:

[...] já fiz todas as disciplinas da educação e sinceramente nós não aprendemos nada de didática, a meu ver. Nós estudamos coisas muito conceituais, o que aprendi lendo autores eu não usei praticamente nada em sala de aula. Ficou muito teórico, muito distante. As outras disciplinas, psicologia, organização e fundamentos, também são teóricas, e em nenhum momento tivemos algo prático. Na disciplina de álgebra [para o ensino] fizemos prova sobre o conteúdo da universidade de demonstrar as coisas e nada a ver com a educação básica. Bom, não aprendi nada com isso! Em geometria nós tivemos uma proposta bem interessante, com a professora Dani, com ela foi totalmente diferente das anteriores, porque nós tivemos a parte teórica e uma parte prática. Nós tivemos, nessa disciplina, visitar uma escola, observar a aula de um professor, aplicar um questionário com esse professor de uma aula específica de geometria e ainda tínhamos que fazer um levantamento institucional e um levantamento teórico da aula. Foi uma experiência muito interessante. Queria ter as outras disciplinas da mesma forma.

O curso descrito por Dênis não difere muito dos moldes antigos, pois que a maioria das disciplinas continua a ser do campo teórico, sem articulação com a prática, veiculando ideias gerais, sem especificidade, sem transposição da educação superior para a educação básica, com aprendizagem questionável. Dênis aponta que o proposto no projeto pedagógico do curso também se restringe ao campo teórico, mas há iniciativas como a que cita, da professora Dani, que busca caminhar mais no sentido das discussões sobre formação do professor de matemática, fruto provavelmente do campo da educação matemática, sobre o qual Dani muito comentou.

Dênis continua:

[...] por isso o estágio é muito importante, primeiro porque é a parte prática que temos na nossa universidade, no curso de licenciatura. É como eu falei para a senhora, é muita teoria durante quatro anos, nos oito semestres, mas na prática nós ficamos perdidos! Porque você vê muita teoria, mas como é que você vai aplicar isso? Você estuda muita teoria durante quatro anos e em um semestre você tem que aprender toda a prática. Acho totalmente incoerente para um curso de licenciatura.

A ideia de que o estágio curricular supervisionado é a parte “prática” do curso permanece, mesmo para um licenciando que participa do PIBID.

Outro aspecto a destacar é o fato de Dênis revelar que só fez um estágio, o que ratifica o que Davi também comentou e que diverge do projeto pedagógico analisado, mas que, segundo a professora Dani, já foi retificado a partir de 2016.

Dênis finaliza:

[...] eu defendo que deveria ter um semestre para regência no ensino fundamental, um semestre para fazer regência no ensino médio e outro semestre para você aprofundar a sua prática docente e amadurecer para verificar se é isso mesmo que queremos fazer no decorrer de minha carreira.

O estagiário entende que cada etapa para a qual está sendo habilitado deva ocorrer um estágio, o que certamente ilustra uma visão geral de seu futuro profissional. A isso ele acrescenta outro estágio, como uma espécie de certificação do estudante em relação ao curso. Dessa forma, Dênis parece valorizar o estágio como espaço revelador da profissão.

4.4.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA UFD

Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da UFD?

Das várias fontes apresentadas e analisadas sobre o estágio curricular supervisionado nesse curso, depreendemos que o projeto pedagógico é rico em detalhes de como o estágio curricular supervisionado ocorre na formação do professor de matemática. O projeto explicita as responsabilidades dos principais agentes envolvidos – do estagiário, do professor orientador e do professor supervisor –, de modo que universidade e escola assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Esse vínculo permite ao licenciando um ir e vir entre escola e universidade, o que é favorável para que ele estabeleça uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens que o ajudarão a desenvolver-se profissionalmente. Dessa forma, parte do estágio é realizada na universidade e a outra é desenvolvida na escola.

O projeto pedagógico apresenta algumas condições para a realização do estágio, como forma de melhor encaminhar a proposta, tais como o número máximo de duplas por professor orientador, a carga horária destinada para cada parte a ser desenvolvida, o modo de avaliação e os agentes avaliadores. Especifica também que o estágio curricular supervisionado se inicia a partir do 4.º semestre – portanto desde a segunda metade do curso, em conformidade com orientações legais. Essa distribuição das horas e atividades, cobrindo seis disciplinas, conduz a um estágio em que teoria e prática, em interconexão com os contextos escolares, propiciam a construção de aprendizagens sobre a docência, o que favorece a compreensão da complexidade dessas práticas e o desenvolvimento reflexivo do licenciando.

Nossa análise nos leva a concluir que o estágio curricular supervisionado é minuciosamente explicitado no projeto pedagógico do curso, dando a entender que se trata de um espaço que propicia ao licenciando atividades orientadas e supervisionadas pertinentes à formação do futuro professor de matemática.

Outro elemento presente no projeto pedagógico são as ementas das disciplinas relacionadas ao estágio, que de certa forma completam as informações e direcionam a proposta de estágio curricular supervisionado idealizada no projeto pedagógico.

Desse modo, o projeto pedagógico dá visibilidade a esse conjunto de dados e, ao que tudo indica, supera a concepção de estágio como mero espaço de aplicação de teorias.

A professora orientadora de estágio apresenta uma característica interessante, pois pertence ao Departamento de Matemática mas ocupa uma vaga, segundo nos informa, de educação matemática. Tal campo, ao que parece foi tomado, no curso, como articulador entre o conhecimento matemático e o pedagógico, o que poderá dar visibilidade e garantir o espaço de estágio tão requeridos na formação docente. Parte dessa visibilidade se evidencia quando a professora fala sobre as discussões e mudanças cogitadas pelo NDE, composto de todo o departamento, o que inclui a professora do estágio. No entanto, ela deixa transparecer que há uma cisão entre educadores e matemáticos no curso. Assim, as disciplinas externas ao Departamento de Matemática continuam desconectadas, apresentam os conhecimentos apenas de forma geral ao licenciando.

A professora conduz o estágio curricular supervisionado como um espaço de inserção no contexto escolar, em que há atividades que *a priori* direcionam o licenciando na realização do estágio e *a posteriori* conduzem à reflexão. Como a UFD não dispõe de colégio de aplicação, a professora busca nas escolas públicas o campo de estágio, não descartando a possibilidade de ser realizado também em escolas particulares. O critério que frisou durante a entrevista para inserir o estudante na escola diz respeito ao professor supervisor, que deve ser um agente proativo para o licenciando, e não o professor que está desencantado com a profissão.

Nos dizeres da professora, o curso se adequou ao estágio, pois, embora no projeto pedagógico constassem dois estágios de regência, na prática o licenciando só cumpria um, no qual tinha que optar entre ensino fundamental e ensino médio, ou seguir as orientações da professora quanto a isso.

Os estagiários, no entanto, não compreendem nem valorizam as disciplinas de álgebra e geometria para o ensino como partes do estágio curricular supervisionado. Para eles, estágio é somente regência. Esses licenciandos expressaram em suas entrevistas que as disciplinas de álgebra e geometria para o ensino, da forma como foram conduzidas, com exceção da ministrada por Dani, foram teóricas e desarticuladas dos itens do estágio.

Eles lamentam terem tido a oportunidade de inserção em somente um segmento da educação básica, embora esperassem estagiar nos dois segmentos previstos: ensino fundamental e ensino médio. Talvez para Dênis esse fato não tenha tanta importância, visto que ele vivenciou outras experiências no contexto escolar, como o PIBID, na escola particular em que lecionava, e no reforço de cálculo na universidade.

Cabe também observar que os dois estagiários comentaram ter havido facilidades, tanto na inserção no campo de estágio, como nos horários e deslocamentos requeridos pelo estágio, o que favoreceu a realização deste.

Davi e Dênis expressaram que houve um trabalho teórico-prático, que pelo que foi dito, deu ao estágio curricular supervisionado outro valor, pois lhe possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional, por meio de um processo reflexivo. Para Davi, o estágio “*quebrou um mito*” ao permitir-lhe conhecer a realidade de uma escola pública e observar essa realidade difere do que é propagado pelo senso comum. Ao contrário, o que observou lhe foi tão válido que despertou-lhe a vontade de ali trabalhar – pelos alunos, pelos professores, pela escola. Para Dênis, o PIBID foi um facilitador do estágio, na medida em que sua atuação foi observada e requerida pela professora supervisora.

O estágio curricular supervisionado é para Davi um momento de decisão, de escolha, de pensar e sentir se esse é ou não o caminho a seguir, ao passo que para Dênis é a parte prática do curso, que pode revelar a profissão – uma visão que permanece entre os licenciandos, embora ainda distante daquela proposta no curso.

4.5. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFE

4.5.1. CONTATO INICIAL E PREPARAÇÃO DA VISITA

Nossa primeira busca no sítio da UFE ocorreu em janeiro de 2016. Enviamos *e-mail* ao coordenador do curso solicitando autorização para a pesquisa, que foi concedida após trâmite de documentos no colegiado do curso. Em seguida, pedimos ao coordenador informações sobre o professor orientador, do qual nos forneceu endereço de *e-mail*. Este, a que denominaremos Edu, informou-nos preferir prosseguir nossa conversa por *WhatsApp*.

Edu prontificou-se a contatar os estagiários para realizarmos as entrevistas em março de 2016, mês em que UFE estaria ainda encerrando o segundo semestre de 2015, devido a greve ocorrida anteriormente.

Conforme programado, nossa estadia na UFE estendeu-se por quatro dias. No Departamento de Matemática, o coordenador do curso de licenciatura nos recepcionou, comentou que a nossa era uma das primeiras pesquisas sobre o curso. Entregou-nos então a autorização para a pesquisa e uma cópia do projeto pedagógico.

4.5.2. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O projeto pedagógico do curso, datado do início da década passada, tem formato inusitado, constituído de nove formulários, intitulados: ‘Considerações preliminares’, ‘Justificativa’, ‘Perfil do profissional’, ‘Objetivo e descrição do curso’, ‘Matérias e disciplinas obrigatórias’, ‘Distribuição das disciplinas’, ‘Créditos’, ‘Carga horária e quadro geral’ e ‘Explicitação do significado e das condições de funcionamento do estágio curricular e/ou trabalho supervisionado e ementas’. Analisamos adiante as partes desses formulários que se relacionam com o foco de nossa investigação.

O documento ‘Considerações preliminares’ contém uma apresentação da universidade, criada na década de 1960, e descreve a composição atual da graduação, da pós-graduação, do corpo docente e do discente. Sobre o curso de matemática, informa que foi criado em 1976 e pertence ao Instituto de Ciências Exatas. Outras informações fornecem uma visão geral da situação atual da UFE e expõem algumas características do curso de matemática.

O formulário ‘Justificativa’ apresenta argumentos sobre a relevância da formação de professores, apontando:

[...] problemas sérios de deslocamento, por sua área e por não ter alcançado níveis aceitáveis de desenvolvimentos [...] Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabeleceu em seu artigo 87 que todos os Estados e Municípios deverão, no prazo de dez (10) anos, qualificar os docentes de suas redes de ensino dando-lhes, pelo menos, a licenciatura plena (UFE-PPC, [200-], p.5).

Tais argumentos apontam dificuldades que são tanto regionais, quanto nacionais e que, como em outras instituições brasileiras, impõem desafios à formação docente.

O formulário ‘Perfil do profissional’ explicita que o licenciado em matemática da UFE “está apto a lecionar no Ensino Fundamental e Médio, podendo ainda atuar no Ensino Superior” (UFE-PPC, [200-], p. 6). São listadas 10 capacidades e três visões gerais de qualificação profissional, relacionadas à atividade docente e pautadas em documentos educacionais oficiais.

O documento ‘Objetivo e descrição do curso’ descreve como objetivo geral do curso “formar e qualificar professores de Matemática, habilitando-os para o exercício do Ensino Fundamental, Médio e Superior” (UFE-PPC, [200-], p. 7) e como objetivos específicos 12 metas relativas à prática docente. Especifica também informações sobre duração, ingresso, registros escolares, avaliação do rendimento escolar, frequência, aproveitamento escolar, estrutura curricular e diploma do curso. Esse formulário explicita informações elementares do curso, e o objetivo exposto amplia o leque profissional do licenciado em matemática para além da educação básica, sem necessariamente atrelar o bacharelado à docência na educação superior.

No quinto formulário, ‘Matérias e disciplinas obrigatórias’, seis quadros organizam-nas em obrigatórias³⁷, complementares obrigatórias³⁸, complementares optativas³⁹ e de legislação específica⁴⁰, indicando suas cargas horárias e pré-requisitos.

No documento subsequente, ‘Distribuição das disciplinas’, as matérias e disciplinas obrigatórias são apresentadas em três quadros em uma sequência recomendada de cumprimento, indicada resumidamente no Quadro 4.

³⁷ Desenho geométrico e geometria descritiva, fundamentos de matemática elementar, cálculo diferencial e integral, análise matemática, geometria analítica, álgebra, cálculo numérico e disciplinas pedagógicas (psicologia, estrutura e funcionamento da educação básica e didática geral).

³⁸ Probabilidade e estatística e prática de ensino de matemática.

³⁹ Programação sistemática e algoritmos, estrutura de dados, probabilidade I e II, teoria das matrizes, física matemática I e II, física III, geometria diferencial, topologia dos espaços métricos, equações diferenciais, tópicos selecionados: de álgebra, de análise, de geometria, de topologia e equações diferenciais; química geral I, inglês instrumental I e II, evolução do pensamento filosófico e científico, lógica I e II, teoria do conhecimento I e filosofia da ciência.

⁴⁰ Educação física I e II.

Quadro 4. Estrutura curricular do curso de licenciatura em matemática da UFE

Período	Disciplina	Carga horária
1.º	Introdução a ciência dos computadores	60
	Introdução à álgebra	60
	Cálculo I	90
	Matemática elementar I	60
2.º	Desenho geométrico	60
	Matemática elementar II	60
	Cálculo II	90
	Álgebra linear II	60
3.º	Álgebra linear II	60
	Física I	105
	Geometria I	60
	Geometria descritiva	60
4.º	Geometria II	60
	Cálculo numérico	60
	Física II	105
	Estruturas algébricas	60
5.º	Estrutura e funcionamento do ensino básico	60
	Psicologia da educação I	60
	Probabilidade e estatística	60
	Equações diferenciais ordinárias	60
6.º	Cálculo avançado	60
	Problemas de matemática I	60
	Introdução à análise	60
	Psicologia da educação II	60
7.º	Problemas de matemática II	60
	Seminário de matemática	30
	Didática geral	60
	Optativa I	60
8.º	Prática de ensino de matemática I	150
	Optativa II	60
	Optativa III	60
9.º	Prática de ensino de matemática II	150
	Optativa IV	60
	Optativa V	60

Fonte: UFE-PPC ([200-], p. 18-20).

O estágio curricular supervisionado, ou por eles denominado ‘Prática de ensino de matemática I e II’, comparece nos dois últimos semestres, com carga de 300 h. O que não fica claro é se as disciplinas que são pré-requisitos para o estágio (‘Matemática elementar I’, ‘Geometria II’, ‘Problemas de matemática I’ e ‘Didática geral’, voltadas a conteúdos a serem trabalhados na educação básica) são contadas como horas de estágio ou de conteúdos científico-culturais. Isso dificulta afirmar se o curso atende à resolução CNE-CP 2/2015, que exige 400 h. Embora se constate haver disciplinas das diversas áreas em um mesmo semestre, o curso aparenta uma modernização do modelo ‘3 + 1’, o que nos leva a buscar outros indícios que comprovem ou refutem essa impressão inicial.

No sétimo formulário, ‘Créditos’, dois quadros listam as disciplinas, com seus créditos e cargas horárias. Além disso, um quadro geral informa o período necessário para se

obter a habilitação (mínimo de seis semestres e máximo de 14), durante o qual se deverão cumprir 145 créditos, perfazendo 2 280 h. Os quadros também trazem os códigos das disciplinas, os pré-requisitos e o tempo (teórico e prático) destinado a cada uma. É curioso, no entanto, compararmos a carga didática destinada às disciplinas ‘Física I e II’, de 210 h, e a destinada a ‘Prática de ensino de matemática’, de 105 h, o que parece indicar uma desvalorização do estágio curricular supervisionado diante de outros componentes curriculares e uma supervalorização dos conhecimentos específicos, além do fato de que a carga horária do estágio não corresponde à mencionada no Quadro 4.

No entanto, no oitavo formulário, que explicita o significado e as condições de funcionamento do estágio curricular e/ou do trabalho supervisionado, o projeto pedagógico parece atribuir o mesmo grau de importância ao objetivo, ao perfil, à estrutura curricular e às demais informações pertinentes ao curso, o que certamente dá visibilidade ao formato do estágio. Ademais, segue a orientação do parecer CNE-CP 9/2001 de apresentar o estágio por meio de um projeto próprio, capaz de explicitar como o estágio curricular supervisionado ocorre – ou seja, a organização, o funcionamento e a responsabilidades dos agentes envolvidos.

Assim, o objetivo da disciplina ‘Prática de ensino em matemática – estágio supervisionado’ é descrito como:

[...] possibilitar aos alunos estagiários a vivência da teoria adquirida, aplicar e corrigir técnicas pedagógicas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, ao mesmo tempo que permitirá ao aluno de Matemática conhecer o cotidiano das escolas públicas e particulares [da região]. (UFE-PPC, [200-], p. 24)

Isso parece indicar que o estágio é o espaço que permite ao licenciando articular teoria e prática, bem como compreender como funciona a escola. O que não fica claro é o significa de “corrigir técnicas pedagógicas”.

Em seguida, é descrito como o estágio se organiza:

- 1.º Momento: Estágio de Pesquisa e Análise Bibliográfica matemática;
- 2.º Momento: Estágio de Laboratório em Ensino de Matemática: uso da criatividade para elaboração de material didático;
- 3.º Momento: Estágio de Aplicação: Prática da Docência em sala de aula. (UFE-PPC, [200-], p. 24)

Além disso, de um total de 105 h, 15 são destinadas a atividades teóricas e 90 a atividades práticas. Assim, essa organização prevê atividades gradativas em que o estagiário poderá transitar da universidade à escola e vice-versa, possibilitando seu desenvolvimento profissional.

São de responsabilidade do estagiário:

1. Assistir às aulas teóricas e participar das discussões, visando o domínio de um conjunto de conceitos que lhe permita trabalhar analiticamente as informações a ser coletadas durante o estágio.
2. Observar um mínimo de 40 horas/aula das exposições dos colegas que também estejam cursando a disciplina.
3. Ministrará um total de 20 horas/aula sobre temas relativos ao programa da disciplina de matemática, do 1º e 2º graus. Elaborando planos de aula, conforme orientação recebida na disciplina Didática Geral e, professores orientadores.
4. Observar um mínimo de 30 horas /aula na elaboração da análise crítica (1º momento) e do material didático (2º momento).
5. Apresentar ao professor da disciplina, ao término dos 1º, 2º e 3º momentos, respectivamente, uma análise crítica sobre a pesquisa bibliográfica, uma cópia do material didático elaborado e um relatório final das atividades desenvolvidas no estágio curricular em forma de dissertação avaliativa e crítica:
 - do seu desempenho;
 - do desempenho de seus colegas (enquanto seus alunos);
 - do desempenho de seus alunos na escola onde estagiou;
 - do ensino e/ou sistema educacional, vivenciado na prática ao longo do curso.
6. Além de observar a prática da docência e ministrar aulas, o aluno deverá ser orientado para elaborar, aplicar e corrigir provas de avaliação dos alunos das turmas observadas e treinar-se para o exercício pedagógico da devolução dos resultados, além da aprendizagem do preenchimento do diário de classe. (UFE-PPC, [200-], p. 25)

Essa descrição, além de detalhar e evidenciar as atribuições cabíveis ao estagiário, nos permite pensar que o estágio curricular supervisionado pode ser um espaço em que teoria e prática são indissociáveis, na medida em que os dados coletados na escola serão tratados, a observação da atuação do colega será analisada, haverá produção de material e ocorrerá regência, autoavaliação e orientação ao longo de todo o processo.

Para o professor orientador do estágio curricular supervisionado são previstas as seguintes atividades:

1. Ministrará aulas teóricas e de orientação aos alunos estagiários, no total de 15 horas/aula, e elaborar com eles os instrumentos práticos para a observação e a docência no local de estágio (questionário, planos de aula, provas, etc.).
2. Apresentar, formalmente, o aluno estagiário à direção da escola, através de carta-circular expedida pelo Departamento.
3. Acompanhar, periodicamente, através de visitas e encontros, o desenvolvimento do aluno em suas atividades de estágio.
4. Estabelecer com os alunos estagiários a forma mais adequada para a avaliação do estágio, no decorrer do mesmo e através do relatório final.
5. Encaminhar o relatório final dos alunos ao Departamento de Matemática para o seu arquivamento, para futuras consultas por docentes e discentes. (UFE-PPC, [200-], p. 26)

Pelo exposto, as responsabilidades do professor orientador convergem com as orientações atribuídas ao estagiário, com o objetivo do estágio e com os pontos levantados (observação, preparação de materiais, planejamento, análise, reflexão sobre a prática observada, acompanhamento e discussão de todos esses aspectos na universidade).

Nesse sentido e ao que tudo indica, o estágio possibilita ao licenciando aprender dentro de uma perspectiva de ensino do tipo ação–reflexão–ação, o que contribui para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao departamento, por sua vez, cabe:

1. Oferecer condições materiais e de apoio necessário ao professor da disciplina indicado para acompanhar o estágio supervisionado;
2. Encaminhar a carta-circular às escolas apresentando o aluno estagiário;
3. Receber e arquivar o relatório final do estagiário.
4. Elaborar, com os professores especialistas, um manual de orientação do estágio. (UFE-PPC, [200-], p. 26)

Nota-se que até mesmo o departamento tem seu papel delimitado e explicitado no projeto pedagógico, de modo que todas as instâncias da universidade envolvidas no estágio têm suas atribuições clara e objetivamente definidas.

4.5.3. EMENTAS

No nono formulário constam as ementas de todas as disciplinas obrigatórias do curso, dentre as quais analisamos aquela referente à de prática de ensino, o que corresponde ao estágio curricular supervisionado.

▪ Prática de Ensino de Matemática

A disciplina ‘Prática de ensino de matemática’ é de responsabilidade do Departamento de Matemática. Compõe-se de uma parte teórica (30 h) e outra prática (75 h), o que diverge da proposta de estágio apresentada no oitavo formulário, que prevê 15 h teóricas e 90 práticas.

Como mostra o Quadro 4, preveem-se dois momentos para a disciplina ‘Prática de ensino de matemática’, no 8.º semestre e no 9.º, mas no oitavo formulário só uma ementa é apresentada, o que parece não diferenciar os momentos, objetivos, segmentos ou quaisquer outros aspectos relativos à realização do estágio.

A ementa repete o objetivo do estágio, expresso no oitavo formulário – “possibilitar aos alunos estagiários a vivência da teoria adquirida, aplicar e corrigir técnicas de ensino para

os alunos do ensino fundamental e médio ao mesmo tempo que permitirá ao aluno de matemática conhecer o cotidiano das escolas públicas e privadas” (UFE-PPC, [200-], p. 53) – e estabelece os seguintes conteúdos a serem trabalhados:

[...] análise sistêmica aplicada ao planejamento educacional. Taxionomia de Bloom. Formulação de objetivos educacionais e objetivos comportamentais. Métodos e técnicas de ensino. Tipos de planos de ensino. Avaliação. Trabalho de campo (pesquisa, estágio de observação, coparticipação, planejamento e regência de classe). (UFE-PPC, [200-], p. 53)

Essa lista de conteúdos abrange uma estrutura que possibilita ao estagiário desenvolver seu estágio articulando teoria e prática, no ambiente escolar, em contato com a complexidade da prática docente e visando seu desenvolvimento profissional.

São indicadas cinco referências bibliográficas: *Planejamento de ensino e avaliação*, *Técnicas pedagógicas de dinâmicas de grupo*, *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, *Metodologia da matemática* e *A educação matemática em revista*. Nesta última, o campo da educação matemática é expresso como contribuinte da formação do licenciando no âmbito do estágio.

Concluimos que o projeto pedagógico desse curso detalha o formato do estágio curricular supervisionado, indicando quando este deve ocorrer (último ano do curso), onde ocorrerá (parte na universidade e parte em escolas públicas ou particulares) e como se processará (de modo a possibilitar que o estagiário compreenda as práticas docentes por meio de atividades programadas estabelecidas *a priori* e orientadas pelo professor da universidade). Ao que tudo indica, configura-se um espaço que possibilita a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição dos professores, dos colegas e dos alunos da educação básica.

O único fator realmente não explicitado no projeto é o modo como são firmados os acordos com as escolas que servirão de campo de estágio e a quem cabe a responsabilidade por esses acordos.

4.5.4. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DO PROFESSOR ORIENTADOR

Buscamos mais informações profissionais sobre o professor Edu em seu currículo disponível na plataforma Lattes. Seu perfil apresentado a seguir advém das várias fontes consultadas.

Edu é bacharel e licenciando em matemática e também mestre em matemática. Desde o segundo semestre de 2006 atua no estágio curricular supervisionado do curso como professor orientador.

▪ *O PROFESSOR ORIENTADOR EDU*

No horário agendado, Edu nos recebeu em sua sala no Departamento de Matemática e, após as apresentações, consentiu na gravação em áudio da entrevista, a qual transcorreu sem interrupções e em clima amigável, com duração aproximada de 90 min. Além da entrevista, o professor orientador se mostrou solícito, despendendo toda a tarde para nos mostrar as várias dependências do *campus*, principalmente nos arredores do Departamento de Matemática.

Relatando-nos sua trajetória, Edu expõe um aspecto que nos ajudará a compreender a situação do estágio curricular supervisionado no curso:

Entrei no curso de matemática [da UFE] e no término do 2.º período era feito uma escolha: licenciatura ou bacharelado. Então fui “criado” nesse sentido, só que optei em fazer os dois ao mesmo tempo. O interessante e que vai implicar no estágio, é que a diferença entre licenciatura e bacharelado eram cinco disciplinas: álgebra I e II, análise I e II e geometria diferencial. Isso é o que diferenciava a licenciatura do bacharelado. O que isso tem a ver com o estágio: meu estágio quando eu fiz na prática, não se chamava estágio supervisionado, se chamava prática I e II e até o currículo de 2011 se chamava prática I e II. Então eu não saí da universidade para fazer minhas práticas, elas foram feitas dentro da universidade, aqui dentro da sala de aula. Uma coisa totalmente descabida! Então eu não tinha conhecimento do que era isso direito. Então não foi na educação básica foi aqui no ensino superior e esse era o estágio. Em 2007 me tornei professor dessa universidade e foi aí que comecei a me inteirar das leis sobre o estágio e foi assim que percebi que não estávamos agindo corretamente. Então tomei a iniciativa de falar com os coordenadores que a nossa formação aqui é totalmente de matemática, o matemático puro, que chamo ‘o cara sem alma’. Eu via a matemática pela matemática, você é formado para ser matemático, o pesquisador, pois a sala de aula é um mero detalhe, em que entra na sala de aula passa a matéria, se perguntar, responde e se não perguntar fica por isso... preocupação, zero.

Tendo cursado um bacharelado que seguia o modelo ‘3 + 1’, Edu está ciente de que sua formação, mesmo incluindo licenciatura em matemática, esteve basicamente voltada à pesquisa, ao passo que a docência era nesse contexto vista como “*mero detalhe*”. Sua fala indica a permanência, pelo menos até a primeira década de 2000, de uma ordem hierárquica na academia: as atividades de cunho científico predominavam sobre as de ensino. Assim, segundo o entrevistado, os docentes que atuam no curso de licenciatura em matemática concebem “*a matemática pela matemática*”, sem importar-se com a aprendizagem do estudante desse curso – uma formação desarticulada dos aspectos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, do próprio estágio curricular supervisionado.

O professor dá a entender que tal situação começou a ser discutida com seu ingresso no departamento, em 2007, quando se tornou responsável pelo estágio. Dedicou-se então a estudar sobre esse componente curricular, iniciando pela legislação. Tal análise o auxiliou a refletir e atuar sobre a questão do estágio e do curso.

Edu também relata:

[...] tive bons professores matemáticos, mas foi a partir do meu envolvimento do projeto 'pai' do Parfor⁴¹ que comecei a enxergar o sofrimento dos professores [da educação básica] do nosso estado e a partir daí fiz uma reflexão porque até então eu nunca tinha procurado entender o que é de fato ser professor. Essa reflexão serviu para meu processo de lapidação e isso me levou a pensar nas mudanças aqui no departamento. Em 2009, um colega assumiu a coordenação do curso e me convidou para ser o vice. Não aceitei porque não tinha condições de assumir mais responsabilidades e para fazer mal feito eu não quero. Disse que, quando ele terminasse o mandato, eu assumiria. Ele fica 2009 e 2010 e eu entro no final de 2010 e 2011. Ao assumir a coordenação a primeira coisa que fiz foi 'enxugar' a grade curricular. Ele tentou, mas não conseguiu devido à força política dele, então eu pedi todo o material, trabalhei nele por dois meses sozinho, nos bastidores e depois fui conversar professor a professor, levei a proposta para reunião de departamento, para votação e a reunião durou exatamente 15 minutos para ser aprovada. Logo em seguida fui ao MEC com todo o respaldo que eu precisava para ter uma licenciatura bem próxima da realidade e aí é quando outro professor, diretor do instituto, sugere separar: licenciatura e bacharelado. Então, criamos o curso de: aplicada, bacharelado e licenciatura. Então, a matemática da licenciatura não enfraquece porque a ciência é matemática. Resumindo eu fiz licenciatura aqui, como disse disfarçada, fiz o bacharelado, o mestrado e só depois me envolvi com a parte pedagógica, mas não tem ninguém aqui nesse corredor [do departamento de matemática] da área pedagógica, ninguém da área de educação matemática ou ensino da matemática o que nós temos são dois ou três, eu e mais dois ou três que têm afinidade e estamos trabalhando nesse sentido.

Ele reflete que, embora formado em licenciatura, seu interesse pela formação de professores emergiu no momento que teve contato com os profissionais da educação básica, o que certamente o conduziu à ação: em primeiro lugar, relacionou o curso à formação docente; em segundo, elaborou uma proposta; em terceiro, convenceu os docentes do curso, todos eles especialistas e raramente voltados à formação docente; e, por último, teve aprovada sua proposta, sancionada, segundo ele, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Segundo Edu, esse é o marco que dá independência ao curso de licenciatura, ao de bacharelado e à matemática aplicada.

O professor explica:

[...] nessa proposta busco dentro da legislação as 400h de práticas como componente curricular chamamos de instrumentação I, II e III, as 400h de estágio são divididas em I, II e III, arrumei os laboratórios de geometria plana e espacial, as tecnologias aplicadas à educação I e II e assim contemplamos toda a parte educacional literalmente. Então as pessoas que você vai entrevistar já são todas desse currículo, porque todas as outras já concluíram.

⁴¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

E continua:

[...] nós estávamos irregulares, fazíamos 300h (prática de ensino I e II) ao invés de 800h, o problema é que nas avaliações do MEC o curso é bem avaliado então não éramos cobrados. Então, organizei instrumentação I e Estágio I, instrumentação II e Estágio II e instrumentação III e Estágio III.

Edu elaborou uma proposta de formação em que as 400 h de estágio curricular supervisionado foram articuladas com 400 horas de prática como componente curricular, de modo que teoria e prática caminhem juntas. No entanto, essa articulação não nos parece explícita no projeto pedagógico do curso.

Outro ponto importante apontado pelo professor é a avaliação pelo MEC, que em sua opinião, embora bem focalizando aspectos teóricos, não cobre aspectos práticos:

[...] percebo que os licenciandos são praticamente analfabetos, só sabem fazer contas, estudaram calculo I, II, linear I, II, álgebra entre outras e não sabem nem o que é álgebra... Então oriento que eles têm que buscar as coisas, pois como vão ensinar... eles não sabem nem o significado das palavras... Como se ensina o que não sabe?

Para superar tal situação, Edu organiza o estágio curricular da seguinte forma:

[...] no Estágio I trabalhamos a observação, em salas do 6.º ao 9.º ano, partindo do princípio de que tudo que fazemos tem que contribuir, por isso os licenciandos vão para a escola para conversar com os professores, com os alunos, participar das reuniões pedagógicas e quebrar a ideia de que o estágio de observação serve para 'espionar'... não! O licenciando está ali para colaborar. Então se aluno do estágio é também da instrumentação é como se as coisas se confundissem. Eu trabalho na instrumentação, e aqui que deixo minha contribuição, a parte matemática e metodológica. Eu procuro trabalhar em 60% dessas aulas na produção de material concreto para trabalhar os conceitos matemáticos do 6.º ao 9.º ano e nos outros 40% utilizo as tecnologias digitais (geogebra, maplle, winplot) e os estagiários levam isso para as escolas.

O professor passa a visão de que o estágio possibilita não só uma aproximação das duas instituições (universidade e escola), como também promove colaboração entre elas. Isso atende ao que frisa Tardif (2014): esse estar na escola tem a finalidade de estabelecer uma rede de relações, de conhecimentos e aprendizagens, não em termos de copiar ou criticar, mas de compreender e aprender como é o ensino e como é ensinar.

Edu comenta sobre os outros estágios:

[...] no Estágio II o licenciando é mantido no ensino fundamental, mas com a intenção de regência, com atividades previamente planejadas com o professor supervisor e alguns encontros comigo, então parte na escola e parte na universidade, semanalmente.

O Estágio III é 'igual' só que no ensino médio em que há 165h que deixamos para que o estagiário ganhe maturidade, trabalhando de fato os conteúdos mesmo. Melhor quando o professor de instrumentação é o mesmo do estágio, porque assim dá para ver todos os conteúdos, só que nem sempre isso acontece, não conseguimos cobrir todas as disciplinas.

No ensino médio já utilizo cerca de 30% para produzir material concreto para trabalhar conceito matemático, em que no 1.º ano é fácil de trabalhar, já o 2.º e 3.º não é, tirando a parte de estatística e combinatória.

Essa construção parte de um 'produto' lá do 1.º ano do ensino fundamental e vamos desenvolvendo até a análise matemática, até chegar à demonstração como manda o figurino, assim se constrói o conceito e abstração. São 120h, em que 60h na escola e 60h aqui [na universidade], mas eles trabalham muito mais do que isso.

Embora ele descreva que o estágio abrange três momentos distintos (Estágio I, II e III), como mencionado no oitavo formulário, as cargas horárias não coincidem. Segundo Edu, são 400 h (dois de 165 h e um de 70). As diferentes fontes mencionam ora 300 h, ora 105, ora 400.

A fala acima revela que no estágio Edu discute e elabora com os estagiários propostas de ensinoaprendizagem dos conceitos matemáticos trabalhados na educação básica, por meio de um trabalho gradativo com os conteúdos matemáticos para que o licenciando seja conduzido a relacionar a matemática acadêmica com a escolar, o que lhe permitirá dar sentido a sua formação como um todo.

O professor relata o que para ele é um problema:

[...] tenho, em média, 12 a 15 estagiários para orientar sozinho. Isso é impossível e muito delicado, pois chega a acontecer num grupo como esse de eu nunca ter ido acompanhar dois ou três estagiários. Eu insiro, e acompanho de longe, não vou lá à escola, ele trás toda a problemática para a instrumentação que ocorre em paralelo e discutimos, esmiuçamos tudo, semanalmente. Para acompanhar todos na escola, eu tenho consciência de que daria para fazer com cinco estagiários. Eu entendo que eu não preciso estar entre quatro paredes com meu estagiário, ele não precisa ter um 'vigia' para aprender, ele precisa de autonomia, pois logo ele estará 'sozinho', terá responsabilidades, auxiliar é outra coisa...

Sobre a relação universidade–escola, o professor diz que:

[...] a universidade tem um acordo com a secretaria de educação, mas que a meu ver não atende os licenciandos porque eu tenho aluno que almoça, mas não janta e como vou levá-lo para uma escola considerada 'distante'. Ele não tem dinheiro nem para um transporte, imagina dois... então, penso que o estágio poderia ser remunerado pelo menos para cobrir as passagens, refeições... são fatores que dificultam. Algumas vezes coincide deles escolherem uma escola conveniada com a secretaria de educação e nos outros cabe ao professor fazer essa ponte individualmente. O que leva escolher a escola é o local, penso nas necessidades dele, até mesmo de segurança física. Eu parto de mim, das minhas raízes e das mesmas dificuldades que encontrei nos três primeiros anos de faculdade em que voltava para casa a pé porque não tinha dinheiro e se eu tivesse esquecido isso eu os massacraria e acredito que por isso estabeleço uma boa relação e sou até convidado para paraninfo...

Nessa parceria temos tudo por escrito, mas sabemos que nem tudo que está escrito é cumprido. O projeto de estágio está sendo confeccionado, porque a minha missão foi implantar, agora a nova coordenação vai regularizar todo o processo, o que existe agora é um pré-documento do que será no futuro e a ementa, mas a ideia é de uma política independente da pessoa indicada para a coordenação. O que estamos fazendo no estágio é intuitivo porque ninguém aqui é da área.

A experiência de Edu aponta condições para que o estágio se desenvolva mais plenamente: o estagiário deve concomitantemente cursar a disciplina de instrumentação, em que se discutem as competências e habilidade que o licenciando precisa adquirir. Recomenda que o estágio e essa disciplina sejam ministrados pelo mesmo docente, dentre três “*com afinidade para trabalhar nesse sentido*”. Também aponta a questão socioeconômica dos licenciandos como um problema que afeta a realização do estágio.

Se por um lado o curso aprovou uma mudança que, segundo Edu, torna a licenciatura mais voltada à docência, por outro o curso parece contar com poucos professores que trabalham nessa direção.

Ao ser questionado sobre o colégio de aplicação, comenta:

[...] pois é, quando você fala dá vontade de chorar... já perdemos, havia um aqui na frente, ele foi reformado e a embaixada japonesa assumiu. Imagina... era só atravessar a rua, seria um sonho realizar as disciplinas de instrumentação I, II e III na escola, o ganho seria fantástico para mim, para os licenciandos, para os alunos, para o professor [supervisor], enfim, todos ganhariam.

Ainda sobre a organização do curso, Edu esclarece:

[...] os licenciandos têm disciplinas na faculdade de educação, mas percebo que eles não conseguem articular o conhecimento. Muitos só vão dar sentido quando ficam no estágio comigo por um ano e meio [os estágios]. O problema é que fica no caso geral e como se faz na matemática? Na física? Na química? Fica só teórico... esses professores participam das reuniões, pois é preciso essa troca de ideias para que o trabalho evolua, mas aqui as castas são fortes. Temos o departamento de matemática, de física, de química e as castas existem, ninguém se comunica inclusive agora na reunião do mestrado estavam falando de interdisciplinaridade e eu fui obrigado a falar que na teoria tudo funciona mas nós temos um problema porque estamos dentro do curso de exatas e se a própria exata não se comunica como vamos falar de interdisciplinaridade ou com qualquer outra área. E quando acontece, porque o próprio pessoal das humanas se sente afastado, eles têm receio de falar conosco, e quando eu coordenei a matemática por quatro anos eu forcei a barra nesse sentido. O outro coordenador que assumiu, eu conversei muito nesse sentido, mas como te falei são casos isolados, não é uma regra, é uma busca individual. Para você ter uma ideia aproximação entre matemática e pedagogia fui eu quem fez e estamos há cinco anos trabalhando com essa aproximação porque até então não havia comunicação, então estamos passando por mudanças...

O que Edu nos conta é reflexo do modelo que inspirou a universidade brasileira e a formação de professores. O que importa, porém, é a existência de profissionais, mesmo que poucos, que estejam atentos à necessidade de mudança, como é o caso de Edu.

Ele finaliza a entrevista dizendo:

[...] meu sonho é ter 10 professores que saibam matemática, mas que tenham compromisso com o ensino para tocar o curso de licenciatura, não estou me desfazendo dos meus amigos da pura... no estágio eu trabalho, por exemplo, cálculo diferencial, aplicação das e.d.o.⁴², álgebra, uso os teoremas para reforçar e os

⁴² e.d.o é a sigla para Equações Diferenciais Ordinárias.

alunos ficam surpresos em fazer esses links da matemática de 3.º grau com a matemática do fundamental e hoje eu já faço um pouquinho a mais porque eu estendi até do 1.º ao 5.º ano, a forma de pensar, as ideias básicas da teoria dos números, teoria dos anéis, teoria dos corpos...

Como te falei meus alunos do estágio e instrumentação não trabalham os conteúdos de 1.º ao 5.º ano, mas estou fazendo inserções. Veja... não me desfaço dos puristas porque temos pessoas muito boas, mas por exemplo, ao trabalhar com [álgebra] linear 2 na licenciatura e não relacionar com o que isso tem a ver com o que vão ensinar, como eu fui formado, não dá mais...esses links são necessários.

O professor percebe dificuldades em concretizar sua proposta sobre a licenciatura, por conta do atual corpo docente, majoritariamente do Departamento de Matemática – sem demérito, informa ele, aos “*amigos*” do departamento que, a seus olhos, são excelentes pesquisadores, mas sem maiores preocupações com a formação docente e, portanto, com as competências e habilidades exigidas para um professor que forma professores.

4.5.5. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, NA VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

Em março de 2016, a UFE finalizava o calendário letivo de 2015, tendo já concluído o período regular. Os alunos estavam portanto em período de recesso escolar e, por isso, não frequentavam o *campus*. Edu conseguiu dois estagiários, que entrevistamos em sua sala. Os dois estagiários permitiram a gravação da entrevista, que durou em média 25 min.

▪ *O ESTAGIÁRIO ENZO*

Enzo nos conta:

[...] o primeiro estágio é de observação em que eu ficava observando como o professor dava aula, o comportamento dos alunos e eu pude observar a aula de dois professores. A professora era mais rígida e tinha uma forma diferente de tratar os alunos, pois a aula dela era muito divertida, enquanto que o outro professor era mais tradicional, ele passava o conteúdo, exercícios e se resumia nisso.

O licenciando terminou o estágio de observação realizado em uma escola da educação básica, sendo supervisionado por dois professores em aulas de matemática. Esse espaço possibilitou-lhe ao menos observar e refletir sobre como é o ensino e como é ensinar matemática, dispondo de duas fontes de dados para examinar e discutir.

Ele comenta:

[...] comecei o estágio no 6.º semestre, é meu primeiro estágio, sem dificuldades até porque eu já tenho outra experiência de estágio por conta da secretaria de educação, para trabalhar reforço com os alunos, então esse contato com a sala de aula facilitou o momento do estágio [curricular supervisionado]. Faltam ainda os dois estágios de regência.

Esse comentário revela que o estágio curricular supervisionado está organizado em três momentos, o que converge com os dizeres do professor Edu, e, ao que tudo indica, é proposto a partir do 6.º semestre.

Enzo acredita que a ausência de contratempos no estágio tem relação com o acordo firmado entre universidade e escola. Esse contato parece ter favorecido ambas as instituições: a escola, no atendimento de suas necessidades, principalmente as voltadas ao processo de aprendizagem do aluno da educação básica; a universidade, no fortalecimento da relação de reciprocidade, tendo escola campo de estágio, desenvolvendo nos licenciandos habilidades e competências próprias da docência e permitindo que estes compreendam a complexidade dessa prática.

Para o cumprimento do estágio curricular supervisionado Enzo diz que:

[...] o professor nos orientou de buscar uma escola, de preferência, próximo da residência ou do trabalho. Eu preferi do trabalho porque facilitava a ida para o estágio. Então conversei com o professor [orientador] e depois com o diretor, no qual levei o encaminhamento.

Essa fala converge com os dizeres de Edu sobre a escola que serve de campo de estágio. Nesse caso, o estagiário revela ser estudante trabalhador, o que certamente é fator que compromete ainda mais a questão dos horários, e por isso preferiu que o campo de estágio estivesse nas proximidades de seu local de trabalho. Não parece ter havido diálogo entre professor orientador e professor supervisor, sendo a oficialização feita por meio de um documento escrito, conforme projeto pedagógico do curso, de responsabilidade do departamento.

Segundo Enzo:

[...] discutimos o que e como observar não só no estágio, em outras disciplinas também como laboratório, nas aulas de instrumentação, então vamos com um olhar direcionado para o estágio. Desde o 2.º semestre em psicologia, laboratório, discutimos sobre o comportamento do professor em sala de aula, então foram esses conhecimentos que nós utilizamos para observar e assim pensar em como nós vamos agir quando nós estivermos na sala de aula.

Essa declaração de Enzo parece indicar que as disciplinas do campo da educação são articuladas com o estágio curricular supervisionado e voltadas à aprendizagem da prática docente com finalidade de desenvolvimento profissional.

Enzo finaliza dizendo que:

[...] a greve da UFE e o término do ano letivo da educação básica foram fatores que reduziram o tempo na escola. O professor estava preocupado em concluir o conteúdo, as atividades avaliativas, mas deu para conhecer um pouco e pensar no que posso aprimorar para o segundo estágio que é mais de regência.

O estagiário aponta que o objetivo do estágio de observação foi alcançado. No entanto, sua declaração revela que a greve da universidade compromete a qualidade do estágio, dada a importância desse espaço na formação do licenciando. Devido a esse atraso no calendário acadêmico, o período em que o estágio transcorreu parece não ter favorecido um olhar do professor supervisor ao estagiário, devido à dinâmica de trabalho desse docente.

▪ *O ESTAGIÁRIO ERIC*

Eric diz que:

[...] o Estágio I foi muito bom porque consegui ver como era a dinâmica da sala de aula, as dificuldades dos alunos. Acompanhei duas turmas, uma de ensino avançado (todo ensino fundamental em um ano) e uma turma de 9.º ano. Eram alunos bem jovens que demonstravam cansaço, porque também vinham do trabalho, e pouca vontade de aprender. Estavam ali quase que obrigados, com pouco interesse, raro aquele que tirava dúvida com a professora. A professora passava a matéria e exercício, eu aprendi com ela, mas ela só passava o conteúdo do livro e tinha dificuldade de dar aula pela desatenção dos alunos e por eles nem quererem aprender e assim eu consegui observar que naquela situação é muito difícil algum aluno aprender.

O licenciando, pelo visto, foi inserido em uma escola noturna de educação de jovens e adultos voltada ao ensino fundamental. Essa inserção possibilitou-lhe observar duas salas de aula de matemática, aprender com a professora como é o ensino e como é ensinar e analisar a didática dessa docente, didática essa que, para ele, não resultava em aprendizagem dos alunos.

Eric revela que teve dificuldade em encontrar uma escola com turmas do 6.º ao 9.º ano:

[...] trabalho o dia inteiro então tenho que fazer o estágio à noite e depois de muito procurar encontrei, conversei com o diretor e levei o ofício e iniciei logo no outro dia.

Eric é mais um licenciando trabalhador que precisa adequar a formação a suas necessidades, o que requer cumprir o estágio no turno noturno. Como as escolas de ensino fundamental costumam atender a crianças, funcionam no período matutino e no vespertino, restando a Eric recorrer a cursos de educação de jovens e adultos, como foi o caso.

Esse comentário indica que o estagiário foi inserido na escola que ele mesmo procurou e contatou, e na qual formalizou e desenvolveu o estágio. Ao que consta, não houve participação direta do professor orientador nessa relação.

Sobre o professor Edu, Eric relata que:

[...] orientou sobre o estágio, o que observar, discutimos diversos aspectos: as relações professor-aluno, aluno-aluno, a didática, a dinâmica, a aprendizagem dos alunos, a escola... eu falo que eu e meus colegas de estágio fomos bem orientados

com relação a observação, porque observar é conseguir perceber como é a rotina de sala de aula em relação ao professor, ao aluno e a escola como um todo.

O estagiário diz que recebeu do orientador diretrizes que lhe permitiram observar a realidade na escola em que foi inserido.

Informa que a professora supervisora da escola,

[...] me orientou para a regência com muita antecedência... o conteúdo, os exercícios que deveria passar e os para lição de casa. Então busquei uma forma mais tranquila, vamos dizer assim, de passar o conteúdo para eles, consegui um pouco mais de atenção, embora não fosse nada muito diferente do dela, mas talvez por ser um professor diferente, eu me senti bem dando aquelas aulas e aí pude perceber com mais clareza que eles tinham muita dificuldade nos conteúdos.

Eric nos conta como foi supervisionado pela professora da educação básica, tendo havido um planejamento prévio para que o licenciando realizasse sua regência, supostamente com tempo suficiente para conhecer a dinâmica da turma e a condução da professora, bem como para refletir sobre esse contexto e buscar sua própria forma de atuar, “*não muito diferente da professora*”, mas certamente procurando sua própria identidade pessoal e profissional.

Considera que:

[...] a greve da UFE atrapalhou o tempo de estágio. Acredito que eu poderia ter feito uma observação mais aprofundada se tivesse mais tempo, tivemos outubro, janeiro e fevereiro, praticamente o período de férias dos alunos.

O licenciando levanta mais um fator que afeta o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado: a greve. O período de reposição acabou por não coincidir com o calendário letivo da educação básica, o que Eric considera haver lhe prejudicado.

4.5.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA UFE

Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da UFE?

Com base nas várias fontes utilizadas, depreendemos que esse estágio é um espaço que possibilita ao licenciando alcançar aprendizagens em uma perspectiva de ensino do tipo ação–reflexão–ação, que contribui para seu desenvolvimento.

O estágio é descrito em formulário próprio, em que teoria e prática são vistas como indissociáveis, ao apontar que os dados coletados na escola serão tratados, a observação da atuação do colega será analisada e haverá produção de material, regência, autoavaliação e

orientação/supervisão ao longo de todo o processo – aparentemente, um espaço coletivo, dialógico e reflexivo.

Esse formulário destaca os papéis do estagiário e do professor orientador com base nas atividades do estágio, bem como o papel do departamento como instância responsável por respaldar o professor orientador nas condições materiais, na emissão da carta de apresentação, no local destinado ao recebimento e arquivamento do relatório e na elaboração de um manual de orientação do estágio.

Nesse modelo de projeto pedagógico de curso, o estágio curricular supervisionado se torna um componente que ganha visibilidade e recebe o mesmo grau de importância dada aos demais itens do projeto (objetivo, perfil, estrutura curricular etc.).

Ao analisar o projeto pedagógico como um todo, observamos que as informações sobre a organização do estágio apresentam desencontros, visto que na distribuição das disciplinas (grade curricular) o estágio comparece em dois momentos (‘Prática de ensino I e II’), ao passo que o formulário sobre o estágio menciona três momentos: ‘Estágio de pesquisa e análise bibliográfica’, ‘Estágio de laboratório em ensino de matemática: uso da criatividade para elaboração de material didático’ e ‘Estágio de aplicação: prática da docência em sala de aula’. Outra divergência é a da carga horária, abrangendo 300 h na primeira parte e 150 em cada momento do estágio, enquanto no formulário consta uma duração total de 405 h, divididas em três semestres (105 h para cada momento, das quais 15 são teóricas e 90 práticas).

Para o professor orientador, o estágio curricular supervisionado se relaciona diretamente com sua formação acadêmica, na qual o conhecimento matemático havia sido totalmente voltado à pesquisa, com formação docente vista como complemento, sem muita importância própria, e com estágio feito na própria universidade, com estudantes da educação superior. Segundo Edu, essa era uma prática comum, que parece ter sido rompida quando ele participou em um projeto de formação docente, estabelecido pela LDB/1996, para professores da rede municipal e da estadual que ainda não dispunham de habilitação de licenciatura. Esse envolvimento levou Edu a despertar para a questão da formação – o que é ser professor –, que até então não percebia com os mesmos olhos, pois trabalhava a matemática pela matemática, sem preocupação com os licenciandos. Essa questão provocou nele outra mudança, fazendo com que buscasse adequar o curso à formação em licenciatura, tendo como primeiro ganho a articulação da prática como componente curricular e o estágio. Essa articulação, segundo Edu, possibilita uma formação em que o licenciando ganha conhecimento do que ensinar, pois

“como se ensina o que não se sabe?” Além disso, ela conduz o licenciando a outras formas de ensinar matemática que não o simples *“fazer contas”*. Essa proposta de estágio curricular supervisionado, já implementada, permite aproximação entre educação superior e educação básica, em colaboração mútua, não com a finalidade de “espionar” a escola, mas sim de estabelecer relações, desenvolver aprendizagem e compreender como é o ensino e como é ensinar matemática.

O professor passa a visão de que o estágio curricular supervisionado é uma atividade em que se discutem e elaboram propostas de ensinoaprendizagem abarcando todos os conceitos matemáticos que gradualmente devam ser desenvolvidos nos alunos da educação básica, de modo que o licenciando possa relacionar a matemática escolar com a acadêmica e, assim, dar sentido a sua formação como um todo.

Edu aponta que a orientação é efetiva quando há no máximo cinco estagiários; quando a escolha da escola é feita pelo licenciando, dada a amplitude da área em que se situa; e quando a disciplina de instrumentação e o estágio, além de concomitantes, são ministrados por professores com afinidade pelo curso de licenciatura. O entrevistado aponta que nem todos os docentes desse curso têm o perfil requerido para tal formação. Essa é uma questão a ser ainda trabalhada para que os futuros licenciandos não sejam prejudicados por insuficiente compromisso com o ensino, seja pelo departamento, pelo NDE ou pela UFE.

Os dois estagiários revelam em suas falas que o estágio curricular supervisionado ocorre de forma próxima à relatada pelo professor orientador, ou seja, em três momentos em que são inseridos na escola da educação básica, a partir do 6.^o semestre. Ambos estagiários contataram a escola, como Edu os orientara, de modo a facilitar-lhes o acesso ao local, sendo o estágio oficializado por meio de um documento expedido pelo Departamento de Matemática, como estabelece o projeto pedagógico do curso.

Enzo encontrou facilidade de estagiar na mesma escola em que desenvolvia um projeto que conveniava a universidade e a escola, mas Eric encontrou dificuldade em estagiar no ensino fundamental por ser um estudante trabalhador que precisa realizar seu estágio em escola noturna. Essa busca o levou a duas salas de ensino para jovens e adultos.

Os dois estagiários também comentaram haver recebido de Edu diretrizes que lhes permitiram colher dados da realidade em que foram inseridos, sendo que à medida que os fatos se desdobravam iam sendo trabalhados, caracterizando um estágio curricular supervisionado que possibilita transitar da escola à universidade e vice-versa e aprender a refletir sobre aspectos relativos à docência. Do mesmo modo, apontaram a importância da

supervisão dada pelo professor da escola, de forma que para Enzo e Eric o estágio caracterizou-se como espaço que lhe possibilitou observar e refletir sobre como é o ensino e como é ensinar matemática, a partir de duas fontes de dados para examinar e discutir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do estágio curricular supervisionado reside no fato de ser este um campo de conhecimento que, segundo Pimenta e Lima (2012), integra a formação com o campo social em que se realizam as práticas educativas. É, portanto, um espaço fundamental nos cursos de formação de professores, por permitir experiências neste campo de conhecimento, potencializando a heterogeneidade de aprendizagens da prática docente e possibilitando ao licenciando desenvolver conhecimentos, habilidades e reflexões, com base nas observações e práticas de como é o ensino e como é ensinar, essenciais à construção da identidade profissional.

Embora essa visão mais recente do estágio curricular supervisionado resulte de longos debates em torno da formação de professores, verifica-se que no cotidiano dos cursos essa não é a concepção dominante. Gatti e Barreto (2009) apontam que o estágio ainda se apresenta desarticulado da teoria, faltando clareza e objetividade no projeto pedagógico do curso, com desequilíbrio entre formação específica e didático-pedagógica. A isso, Pimenta e Lima (2012) acrescentam que o estágio costuma ser visto como menos importante que outros componentes curriculares.

Essas questões, tornadas mais prementes pela falta de pesquisas, como aponta Gatti (2013-2014), sobre como esse estágio ocorre *realmente* em cursos de licenciatura, foram fatores que fomentaram essa pesquisa. Por isso, buscamos dados que nos permitissem analisar o tema e encontrar respostas para as seguintes indagações: Como o estágio curricular supervisionado ocorre *realmente* nos cursos de licenciatura em matemática? Desarticulado da teoria? O projeto pedagógico do curso apresenta clareza e objetividade sobre o estágio? Há equilíbrio entre formação específica e didático-pedagógica? O estágio é considerado pelos docentes e discentes um momento tão importante quanto outros componentes curriculares? Houve mudanças? Que fatores as desencadearam? E a questão da carga horária? O que dizem os professores orientadores de estágio? E os licenciandos estagiários? Quais são as dificuldades apontadas por eles?

Nesta tese apresentamos a análise do estágio curricular supervisionado de cinco cursos de licenciatura em matemática de universidades federais brasileiras. O Quadro 5 sintetiza nosso levantamento dos cursos de licenciatura com base em informações obtidas no

sítio do Ministério da Educação, dos quais selecionamos subsequentemente as licenciaturas situadas em capitais, pela facilidade de acesso aéreo.

Quadro 5. Licenciaturas presenciais em matemática das universidades federais cadastradas no MEC

Região	Universidade Federal	Licenciatura presencial	Colégio de aplicação
Sul	UFPeI, UFSM, UFRGS, FURG, UFFS, UFSC, UNILA, UFPR	12 cód.	2 u.
Sudeste	UFSCar, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ, UFES, UNIFAL-MG, UNIFEI – UNIFEI, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFVJM, UFTM	29 cód.	6 u.
Nordeste	UFBA, UFOB, UFRB, UFS, UFAL, UFPB, UFCG, UFRN, UFRSA, UFPE, UFRPE, UFC, UFCA, UFMA, UFPI	28 cód.	4 u.
Centro-Oeste	UFMS, UFG, UFMT, UFGD, UNB	4 cód.	1 u.
Norte	UFAC, UFAM, UFRR, UNIFAP, UFPA, UFOPA, UNIFESSPA	52 cód.	3 u.
Total	52	125 cód.	16 u.

Fonte: Dados da pesquisa.

Salienta-se que, das 51 universidades federais, apenas 16 dispõem de colégios de aplicação. Das universidades selecionadas, três os têm, sendo um desses colégios voltado apenas ao ensino fundamental I. Entendemos que mesmo que o colégio de aplicação não represente a realidade da maioria das escolas brasileiras, certamente possibilita tanto a realização do estágio, quanto de outras práticas curriculares. Para diversificar os contextos escolares na formação do licenciando e proporcionar-lhe variadas fontes de dados com que lidar, poder-se-ia, por exemplo, inseri-lo em um dos espaços do estágio curricular supervisionado no colégio de aplicação e em outros espaços de estágio em escolas da rede municipal, estadual e/ou privada.

As análises que se seguem são embasadas por nossas escolhas teóricas e permeadas pela triangulação dos seguintes dados: a legislação educacional, o projeto pedagógico do curso e a visão de professores orientadores e estagiários.

A análise da legislação, em particular a pertinente ao estágio curricular supervisionado, tornou-se necessária para nosso estudo dos projetos pedagógicos. Ao explicitar, entre outros elementos, o formato do estágio curricular supervisionado, o projeto pedagógico do curso preserva, segundo Castro, Barbosa e Ramirez (2009), sua principal característica: a estabilidade.

O Quadro 6 mostra as vias de obtenção de cópias dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados.

Quadro 6. Acesso ao projeto pedagógico do curso

Acesso	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
No sítio	×	-	-	-	-
Na coordenação	-	×	×	×	×

Fonte: Dados da pesquisa.

O único projeto pedagógico disponível no sítio da universidade foi o da UFA, o que possibilitou uma análise anterior à realização das entrevistas. Nas demais, obtivemos o projeto somente *in loco*; dessa forma, as análises desses documentos sucederam as entrevistas, o que por vezes prejudicou nossa obtenção de informações nas entrevistas semiestruturadas.

O Quadro 7 indica os períodos de publicação dos projetos pedagógicos analisados. Na última década, várias diretrizes foram sancionadas para adequar a configuração do curso de licenciatura, dentre elas diretrizes que impactam diretamente o estágio curricular supervisionado.

Quadro 7. Publicação do projeto pedagógico do curso

Período de publicação	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
Primeira década de 2000	×	×	-	-	×
Segunda década de 2000	-	-	×	×	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que os cursos da UFA, da UFB e da UFE levaram cerca de cinco anos para se adequarem à legislação, enquanto os da UFC e da UFD reformularam suas propostas uma década depois.

Como as universidades federais geralmente seguem um modelo instaurado no Brasil em fins da década de 1930, o qual influencia diretamente o estágio curricular supervisionado, concordamos com Silvestre e Valente (2014) quando consideram que conhecer o histórico do curso ajuda a compreender a atual configuração atual de seu estágio.

Quadro 8. Relato do histórico do curso no projeto pedagógico

Consta	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
Sim	×	×	×	-	×
Não	-	-	-	×	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos casos analisados, apenas o projeto pedagógico do curso da UFD não descreve o histórico, fato que dificultou estabelecermos relações com o movimento histórico nacional e

mundial, bem como com o próprio estágio. Assim, só contamos com indícios dessa história nas vozes dos professores e dos estagiários.

O curso de licenciatura em matemática da UFA não seguiu a forma habitual de criação desses cursos nas universidades federais, pois essa licenciatura antecedeu a criação do curso de bacharelado em matemática, fato esse que não impediu a licenciatura de manter por décadas o modelo ‘3 + 1’. No entanto, concluímos que a atual proposta curricular implementada no projeto pedagógico do curso busca romper com essa prática ao propor desde o 1.º semestre uma articulação “apoiada num sólido tripé: o saber matemático, o saber didático e a relação teoria-prática” (UFA-PPC, [200-], p. 5). Essas evidências nos levaram a investigar *in loco*, para analisar como esse tripé é de fato tratado.

O curso de licenciatura em matemática da UFB retrata o fato já evidenciado em que

[...] a estrutura curricular era praticamente idêntica à do Curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia, do Rio de Janeiro. Nesse modelo, a obtenção do título de licenciado dava-se com a realização, após os três primeiros anos (Bacharelado), do curso de Didática, ministrado por uma seção especial das faculdades de filosofia. (UFB-PPC, [200-], p. 1-2)

Esse modelo, ao que constatamos, vem sendo gradualmente repensado, principalmente como tentativa de superar a falta de articulação entre conhecimento matemático e conhecimento didático-pedagógico. Esse movimento reflete que a gerência do curso tem se apropriado das discussões sobre a formação de professores e tem alcançado melhorias ao longo dos anos.

O curso de licenciatura em matemática da UFC foi inicialmente implantado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para somente com a reforma universitária de 1968 ser incorporado pela UFC, ocasião em que foi vinculado ao Departamento de Matemática. A estrutura curricular se resumia em disciplinas específicas ministradas por professores do curso de matemática e disciplinas pedagógicas sob a responsabilidade de professores da Faculdade de Educação, ao passo que “a única disciplina de interface era prática de ensino de matemática” (UFC-PPC, [201-], p. 5). Ou seja, sua origem na UFC mantinha o modelo ‘3 + 1’ e concebia o estágio como o único espaço de interseção entre o Departamento de Matemática e a Faculdade de Educação. Analisamos essa menção como fonte evidente da pouca articulação prevista entre a parte específica e a didático-pedagógica do curso. Essa situação se manteve por mais de 30 anos, até a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases, que impulsionou a discussão sobre a dicotomia entre as disciplinas de cunho específico e pedagógico, o que resultou na introdução de uma disciplina: ‘Didática da matemática’, sob a responsabilidade de um professor do Departamento de Matemática. Mesmo assim, em 2000

essa falta de articulação não havia sido superada e, juntamente com a resolução CNE-CP 2/2002, propôs-se uma redistribuição de carga horária para a prática como componente curricular e para o estágio curricular supervisionado, sendo esse último mantido sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. Ainda segundo o projeto pedagógico, outras leis federais foram sendo publicadas, exigindo nova adequação na década seguinte, chegando-se assim à versão posta em análise.

O histórico expresso no projeto pedagógico do curso de licenciatura da UFE descreve de forma geral a universidade e se limita a mencionar a criação do curso de matemática, não situando a implantação do curso de licenciatura. A formação de professores, tanto para a educação básica quanto para a superior, é tomada como desafio, causado principalmente por “problemas sérios de deslocamento, por sua área e por não ter alcançado níveis aceitáveis de desenvolvimento” (UFE-PPC, [200-], p. 5). Esse fato, aliado à exigência, pela LDB/1996, de curso de licenciatura plena a todos os docentes, fomentou a preocupação com a licenciatura na UFE. Essas considerações tendem uma visão de que o ensino parece ser considerado uma atividade de menor importância nesse curso, certamente em decorrência da tradição bacharelesca que aparentemente se manteve até a década passada, embora socialmente a carência docente já fosse impactante.

Dessa forma, encontramos indícios no histórico apresentado de que em pelo menos três projetos pedagógicos – da UFA, UFB e UFC – a formação docente está atrelada à formação do bacharel e de que o conhecimento matemático está desarticulado do didático-pedagógico, fato esse que basicamente advém da estrutura em vigor: conhecimentos matemáticos sob a responsabilidade dos professores do Departamento de Matemática e conhecimentos didático-pedagógicos a cargo da Faculdade de Educação’. Nesse contexto, nem ao menos o estágio seria capaz de concretizar essa articulação, pois era visto apenas como momento de pôr a teoria em prática, sendo por isso relegado ao último ano do curso.

Observamos que todos os cinco cursos expressam em seus projetos mudanças na proposta curricular, impulsionadas principalmente pela publicação de normatizações, as quais foram em parte reflexo de pesquisas e debates sobre a formação docente no Brasil e no mundo.

O Quadro 9 apresenta os objetivos expressos nos projetos pedagógicos.

Quadro 9. Objetivo do curso de licenciatura em matemática das universidades selecionadas

Objetivo	
UFA	O objetivo do curso de licenciatura é formar professores de matemática para a educação básica, ou seja, para atuar de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, conscientes de seu papel de educador e comprometidos com a difusão do saber matemático como formador no exercício da cidadania. (UFA-PPC, [200-], p. 6-7)
UFB	A licenciatura em matemática da [UFB] tem como objetivo a formação de professores de Matemática das atuais 5. ^a a 8. ^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (UFB-PPC, [200-], p. 6)
UFC	[...] o objetivo central da graduação em licenciatura oferecida pelo curso de matemática da UF [C] é formar professores para atuarem profissionalmente na educação básica, capazes de bem exercerem a docência ou outras atividades no âmbito das escolas ou dos sistemas educacionais em nível da educação básica, ligadas aos processos educativos ou à gestão administrativa ou pedagógica dos mesmos (UFC-PPC, [201-], p. 20)
UFD	Na [UFD] são formados professores de Matemática para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio mediante os cursos de licenciatura plena, diurno e noturno (UFD-PPC, [201-], p. 4)
UFE	Formar e qualificar professores de Matemática, habilitando-os para o exercício do Ensino Fundamental, Médio e Superior (UFE-PPC, [200-], p. 7)

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatamos que todos os cinco projetos pedagógicos denotam em seus objetivos que o curso forma professores que atuarão na educação básica, dos anos finais do ensino fundamental (6.^o ao 9.^o) ao ensino médio. A UFC expande essa formação ao sugerir que o licenciando ocupe postos relacionados à estrutura organizacional da escola; a UFE o faz com relação ao ensino superior.

Observamos que os objetivos dos projetos da UFA e da UFB, ao se referirem a um dos segmentos da educação básica como “5.^a a 8.^a série”, acabam por mesclar a nomenclatura utilizada na legislação anterior com a usada nas leis vigentes (6.^o a 9.^o ano, respectivamente). Este é um ponto que pode causar dúvidas.

O Quadro 10 apresenta informações dos projetos pedagógicos que dão visibilidade ao estágio na estrutura curricular dos cursos.

Quadro 10. O estágio curricular supervisionado na estrutura dos cursos

Curso	Período	Distribuição do estágio curricular supervisionado, por semestre						Horas
		4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	
UFA	8		ECS I Observação 60 h		ECS II Regência no EF 170 h	ECS III Regência no EM 170 h	-	400
UFB	8			Análise da prática pedagógica e ECS no EF 210 h	Análise da prática pedagógica e estágio no EM 210 h		-	420
UFC	8		ECS I 100 h	ECS II 100 h	ECS III 100 h	ECS IV 100 h	-	400
UFD	8	Álgebra para o ensino I 45 h	Álgebra para o ensino II e geometria para o ensino I 90 h	Geometria para o ensino II 45 h	Regência I 120 h	Regência II 120 h	-	420
UFE	9					ECS I 150 h	ECS II 150 h	300

Fonte: Dados da pesquisa.

Os cursos das instituições UFA, UFB, UFC, UFD prevêem formação do licenciando em quatro anos, o que de certa forma mantém o período de formação do modelo '3 + 1'. No entanto, as atuais propostas buscam distribuir as disciplinas para romper com esse modelo e possibilitar uma articulação entre os diversos conhecimentos que compõem a atividade docente. Assim, apenas a estrutura curricular do curso de licenciatura em matemática da UFE apresenta distribuição em nove semestres, com estágio nos dois últimos semestres do curso.

É possível notar uma variação nas formas de organização e distribuição do estágio curricular supervisionado na formação do licenciando em matemática. Os cursos da UFB e da UFE planejaram-no em dois momentos, dos quais o primeiro ultrapassa a carga horária recomendada pela legislação, mas o segundo não. No curso da UFA, o estágio abrange três momentos em que se prevê um período menor de observação e outros dois maiores para regência no ensino fundamental e no ensino médio. Na UFC, o estágio está distribuído em quatro momentos de mesma duração, ocupando cerca de metade da licenciatura. Já a UFD buscou articular os conhecimentos matemáticos voltados à educação básica com o estágio curricular supervisionado, de modo a permitir que o licenciando reflita e estabeleça relações com base nas observações e nas práticas realizadas em grande parte do curso.

Assim, todos os cinco projetos pedagógicos explicitam a distribuição do estágio curricular supervisionado na estrutura curricular do curso, bem como a carga horária dessa

atividade. Três das cinco licenciaturas destinam 400 h ao estágio. A UFB destina-lhe mais que o exigido; a UFE, menos.

O Quadro 11 sintetiza as concepções de estágio curricular supervisionado contidas nos projetos.

Quadro 11. Concepção de estágio curricular supervisionado nos projetos pedagógicos

Definição	
UFA	[...] o estágio é essencial nos cursos de formação de professores possibilitando desenvolver: a) Uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores. b) Uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida [...] entendemos também que o estágio é a docência efetivamente acontecendo na vida acadêmica do aluno. (UFA-PPC, [200-], p. 12)
UFB	Estágio [...] como o tempo do(a) aluno(a) na Escola Básica onde desenvolverá: [...] contato com a realidade, fazendo observações de aulas e atividade pedagógicas do cotidiano da escola e da comunidade escolar; Regência compartilhada e individual de aulas; Participação em projetos, reuniões, encontros e eventos do cotidiano escolar; Elaboração de projetos/propostas inovadores elaborados a partir de sua experiência e de novos estudos na Universidade; Participação no trabalho requerido para as atividades anteriormente descritas, tais como levantamento de informações, elaboração de projetos pedagógicos e planejamento de aulas. (UFB-PPC, [200-], p. 14)
UFC	[Nada consta.]
UFD	Pesquisa e experimentação de materiais didáticos e de metodologias de ensino em ambiente manipulativo de Ensino de Matemática. Práticas de ensino com professores e alunos de escolas públicas. Estágio supervisionado de regência em sala de aula realizado em escola pública conveniada com a [UFD]. (UFD-PPC, [201-], p. 5)
UFE	[...] possibilitar aos alunos estagiários a vivência da teoria adquirida, aplicar e corrigir técnicas pedagógicas para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, ao mesmo tempo que permitirá ao aluno de Matemática conhecer o cotidiano das escolas públicas e particulares [da região]. (UFE-PPC, [200-], p. 24)

Fonte: Dados da pesquisa.

Exceto na UFC, que o faz imprecisamente, os projetos descrevem as atividades do estágio curricular supervisionado. Interpretamos essa lacuna como desvalorização desse momento em relação aos demais componentes curriculares. Os demais cursos apresentam uma visão de que o estágio é um espaço que possibilita ao licenciando a aprendizagem de aspectos concernentes à docência em contextos escolares em que se visa que teoria e prática caminhem juntas – por isso, parte do estágio ocorre na universidade e parte ocorre na escola.

O Quadro 12 mostra a organização do estágio curricular supervisionado, como descrita nos projetos.

Quadro 12. Organização do estágio curricular supervisionado

Organização	
UFA	O estágio I insere o aluno na rotina da escola, dando-lhe oportunidade de observar as aulas em todos os níveis e de efetuar pequenas tarefas relacionadas com a docência. Os estágios II e III são a docência propriamente dita, com o aluno na escola por um período maior. (UFA-PPC, [200-] p. 12)
UFB	[...] a organização do estágio será compartilhada entre o Professor Orientador, da Faculdade de Educação [da UFB], que ministra a disciplina Análise da Prática Pedagógica, e o Professor Supervisor de estágio, designado pelo campo de estágio. O aluno realiza o estágio com o Professor Supervisor na escola básica e participa em tempos próprios com o Professor Orientador da disciplina Análise da Prática Pedagógica. Caberá ao Professor Orientador a organização geral do estágio e a realização de estudos e orientações compartilhadas com o Professor Supervisor. (UFB-PPC, [200-], p. 14)
UFC	–
UFD	Na disciplina Geometria para o Ensino I o Estágio Curricular Supervisionado é vivenciado no item do seu programa “Oficinas em Geometria plana para alunos do 6º ao 9º anos do ensino básico”. Na disciplina Geometria para o Ensino II o Estágio Curricular Supervisionado é vivenciado no item do seu programa “Mini-cursos em Geometria espacial para alunos do ensino médio”. Na disciplina Álgebra para o Ensino I o Estágio Curricular Supervisionado é vivenciado nos seguintes itens do seu programa: construção, uso e experimentação de materiais pedagógicos para o ensino de Aritmética e Álgebra no ensino fundamental; oficinas em álgebra para alunos do 6º ao 9º anos do ensino básico. Na disciplina Álgebra para o Ensino II o Estágio Curricular Supervisionado é vivenciado nos seguintes itens do seu programa: construção, uso e experimentação de materiais pedagógicos para o ensino da Álgebra no ensino médio; mini-cursos em Álgebra para alunos do ensino médio. As disciplinas de Regência I e Regência II são exclusivamente para o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática... Nessa disciplina os discentes irão ter a oportunidade de conhecer na prática o seu futuro ambiente de trabalho e atuar nele sob a [orientação] de um professor [do departamento de matemática] da [UFD]... desenvolvidas em escolas públicas conveniadas [...]. (UFD-PPC, [201-], p. 39-40)
UFE	1- Assistir às aulas teóricas e participar das discussões, visando o domínio de um conjunto de conceitos que lhe permita trabalhar analiticamente as informações a ser coletadas durante o estágio. 2- Observar um mínimo de 40horas/aula das exposições dos colegas que também estejam cursando a disciplina. 3- Ministrar um total de 20 horas/aula sobre temas relativos ao programa da disciplina de matemática, do 1º e 2º graus. Elaborando planos de aula, conforme orientação recebida na disciplina Didática Geral e, professores orientadores. 4- Observar um mínimo de 30 horas /aula na elaboração da análise crítica (1º momento) e do material didático (2º momento). 5- Apresentar ao professor da disciplina, ao término dos 1º, 2º e 3º momentos, respectivamente, uma análise crítica sobre a pesquisa bibliográfica, uma cópia do material didático elaborado e um relatório final das atividades desenvolvidas no estágio curricular em forma de dissertação avaliativa e crítica: - do seu desempenho; - do desempenho de seus colegas (enquanto seus alunos); - do desempenho de seus alunos na escola onde estagiou; - do ensino e/ou sistema educacional, vivenciado na prática ao longo do curso. 6- Além de observar a prática da docência e ministrar aulas, o aluno deverá ser orientado para elaborar, aplicar e corrigir provas de avaliação dos alunos das turmas observadas e treinar-se para o exercício pedagógico da devolução dos resultados, além da aprendizagem do preenchimento do diário de classe. (UFE-PPC, [200-], p. 25)

Fonte: Dados da pesquisa.

O andamento do estágio curricular supervisionado é explicitado em quatro dos cinco projetos pedagógicos. Na UFA, observamos que no estágio I o estagiário pode ser inserido em “todos os níveis” da educação básica, o que valida a importância do estágio também nos anos

iniciais do ensino fundamental e indicando que a finalidade está em observar, portanto não limitando o espaço de sua futura atuação. Já nos estágios II e III há um direcionamento para cada um dos estágios, sendo os licenciandos inseridos em salas de aulas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como principal intenção a de experienciar a regência. No entanto, nesse conjunto de três momentos não fica claro como deve ocorrer o processo reflexivo, o que pode levar o estágio curricular supervisionado a se configurar como espaço de colocar a teoria em prática e não o promover articulação de teoria e prática.

A UFB expressa nitidamente, inclusive com a designação estabelecida na lei dos estágios, um “compartilhamento” de tarefas e responsabilidades entre as duas instâncias envolvidas – universidade e escola –, em que as atividades desenvolvidas na escola ganham sentido na universidade e vice-versa, proporcionando à formação do licenciando espaços em que haja articulação entre teoria e prática com base nas observações e ações realizadas.

Na proposta do curso da UFD, parte do estágio se desenvolve desde o 4.º semestre em disciplinas de cunho específico cuja ênfase é o futuro campo de atuação. Esse modo de funcionamento do estágio favorece que o licenciando estabeleça relações, como por exemplo entre teoria e prática e entre conhecimento acadêmico e escolar, além de garantir-lhe espaço para a regência, para que possa vivenciar a condução de aulas de matemática numa classe real, o que certamente leva ao contato com o ambiente escolar, permitindo acesso a uma heterogeneidade de aprendizagens da docência. Dessa maneira, embora seja perceptível uma distribuição das horas destinadas ao estágio ao longo da formação, a proposta torna-se imprecisa por não especificar quais são os objetivos das oficinas e minicursos: “elaborar”? Elaborar, aplicar e discutir com os demais licenciandos dessa disciplina? Ou elaborar, aplicar e discutir com os alunos da educação básica e, depois, discutir a experiência vivenciada com o professor orientador e demais estagiários? Outras questões pertinentes: Os licenciandos nessas disciplinas são tidos como estagiários? Ou se tornam estagiários nesses itens? Há ou não inserção dos licenciandos em sala de aula da educação básica? Os licenciandos reconhecem parte dessa disciplina como estágio? Ou eles compreendem como estágio apenas as regências?

O detalhamento do estágio curricular supervisionado do curso da UFE aponta para um espaço dialógico e reflexivo.

Uma parte importante dos projetos pedagógicos consiste em informações contidas nas ementas das disciplinas, o que seguramente contribui para entendermos a formação proposta (Quadro 13).

Quadro 13. Explicitação, nas ementas de disciplinas, de informações relativas ao estágio, nos projetos pedagógicos dos cursos

Ementas	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
Sim	×	-	-	×	×

Fonte: Dados da pesquisa.

Em vista disso, pudemos descrever e analisar as ementas relativas ao estágio de três dos cinco cursos analisados.

O Quadro 14 indica os projetos pedagógicos em que se explicitam quando, onde e como o estágio curricular supervisionado é realizado.

Quadro 14. Especificação do formato do estágio curricular supervisionado nos projetos pedagógicos analisados

Organização	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
Quando	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Onde	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Como	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos cursos da UFB, UFD e UFE, o enfoque dado ao estágio curricular supervisionado se aproxima da concepção de estágio como “espaços onde teoria e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes” (GATTI, 2014, p. 40).

Outro momento relevante da pesquisa foi nossa visita a campo, em que buscamos dados que permitissem analisar o estágio com base nos dizeres dos professores e estagiários e assim obter uma visão de como ele *realmente* acontece na formação do licenciando em matemática dos cursos selecionados. Essa estadia nas universidades demandou uma preparação, expressa no Quadro 15, que influenciou nossa coleta⁴³.

Quadro 15. Preparação para a visita a campo

Preparação da visita	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE
Contato inicial	ago. 2014	out. 2015	out. 2015	jan. 2016	fev. 2016
Visita	nov. 2014	nov. 2015	mar. 2016	mar. 2016	mar. 2016

Fonte: Dados da pesquisa.

⁴³ O curso da UFA foi tomado como base analítica desta investigação e apresentado no texto do exame de qualificação. Todos os demais cursos foram investigados após as considerações da banca examinadora, o que certamente possibilitou uma análise mais profunda, tanto em termos de fundamentação teórica, quanto do desenrolar da pesquisa.

Em quatro dessas instituições fomos recepcionados pelo coordenador do curso, enquanto na UFB o fomos pelo secretário. Na UFA, UFB e UFC, esses funcionários julgaram necessário nos situar dentro do *campus* para facilitar o acesso dentro da instituição, em especial à Faculdade de Educação. Na UFD e na UFE, isso foi desnecessário porque os professores orientadores do estágio curricular supervisionado são lotados no próprio Departamento de Matemática.

O Quadro 16 mostra os números de professores e estagiários entrevistados para coleta de dados em cada instituição.

Quadro 16. Vivências da pesquisadora nos *campi* das universidades para coleta de dados

Entrevistas	UFA	UFB	UFC	UFD	UFE	Total
Professor orientador	2	2	1	1	1	7
Estagiários	4	8	4	2	2	20
Participação em encontros de estágio	-	2	1	-	-	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Em todos os cursos entrevistamos dois sujeitos estabelecidos *a priori* no projeto desta pesquisa, o que nos permitiu colher informações para nossa análise. As visitas à UFA, UFB e UFE ocorreram como planejado, mas na UFC e na UFD houve alterações durante nossa estadia. Na UFC, a professora teve um problema de saúde, que obrigou à suspensão das aulas dos estagiários. Na UFD, um imprevisto no *campus* provocou paralisação das atividades acadêmicas, e as entrevistas com os discentes foram realizadas posteriormente a nossa visita, por videoconferência. (Certificamo-nos de que tais entrevistas não sofreram prejuízo por serem assim realizadas.) Na UFE, o calendário de reposição da greve estava em período de recesso escolar.

De acordo com as várias fontes consultadas traçamos os perfis profissionais (Quadro 17) dos professores orientadores do estágio curricular supervisionado.

Quadro 17. Perfil profissional dos professores orientadores do estágio curricular supervisionado

Professor	Universidade	Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	Lotação da universidade
Andrea	UFA	Lic. em matemática	Educação	Em andamento	-	Fac. de Educação
Alan	UFA	Lic. em matemática	Educ. matemática	Educ. matemática	-	Fac. de Educação
Bel	UFB	Lic. em matemática	Educação	Educação	Em andamento	Fac. de Educação
Bia	UFB	Bach. e lic. em matemática	Educ. matemática	Educação	-	Fac. de Educação
Cássio	UFC	Lic. em matemática	Educação	Educação	Educ. matemática	Fac. de Educação
Dani	UFD	Lic. em matemática	Educação	Psicologia		Dep. de matemática
Edu	UFE	Bach. e lic. em matemática	Matemática	-	-	Dep. de matemática

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sete professores orientadores são licenciandos em matemática, sendo dois deles também bacharéis em matemática, frutos do modelo ‘3 + 1’. A maioria desses professores fez mestrado e doutorado em educação e/ou áreas afins, o que parece indicar um certo padrão para o perfil do professor orientador do estágio do curso de licenciatura em matemática.

Em três dos cinco cursos analisados (UFA, UFB e UFC), tais professores são lotados na Faculdade de Educação; na UFD e na UFE, são lotados no Departamento de Matemática. Isso que nos leva a pensar: Esse tipo de vínculo do professor orientador dentro da universidade se reflete na concepção de estágio no curso? No andamento do estágio? Na valorização do estágio em relação aos demais componentes curriculares? Na relação entre teoria e prática? Na relação da matemática científica com a matemática escolar? Na relação com os demais docentes do curso? Há diferenças entre pertencer à Faculdade de Educação e ao Departamento de Matemática que influam no desenvolvimento do estágio?

À medida que tecemos considerações sobre os professores e estagiários, procuramos respostas para essas e outras questões que emergiram durante esta pesquisa.

O Quadro 18 apresenta a concepção dos professores orientadores sobre o estágio, colhidas de suas entrevistas.

Quadro 18. Concepção de estágio curricular supervisionado dos professores orientadores

Concepção	
Andrea	Estágio como o momento de refletir a realidade da maioria das escolas públicas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, do país. Razão pela qual faz acordo com escolas da rede (municipal/estadual) do entorno da UFA para inserir os licenciandos nas salas de aula de matemática.
Alan	Estágio é coformação e, por essa razão, estabelece acordo com professores supervisores do ensino fundamental e médio do colégio de aplicação da UFA, para inserir os estagiários em suas salas de aula de matemática.
Bel	Estágio é o momento que os licenciandos vão viver a profissão. A relação com a escola é considerada uma via de mão dupla porque nela que se constrói o conceito de docência. Então o estagiário será um auxiliar de um professor que está disposto a receber estágio, que deve ser integrado às atividades do dia-a-dia sabendo que se trata de um colega inexperiente, mas que está em aprendizagem e nesse sentido há um conjunto de tarefas que o supervisor pode compartilhar com o estagiário.
Bia	Estágio são duas disciplinas, trabalhadas em conjunto com o professor supervisor, em que os licenciandos estagiam no ensino fundamental I ou II e no ensino médio na escola e em paralelo na universidade mantemos as reuniões de grupo onde são discutidas e analisadas as observações e as práticas.
Cássio	Estágio é articular teoria e prática, levando o licenciando a aprender a pensar, a investigar, a se questionar e se indagar sobre as coisas. Assim, o licenciando terá a autonomia necessária para seu futuro profissional.
Dani	Estágio é o espaço em que os licenciandos vivenciam a escola pública, elaboram oficinas, ouvem os alunos, atendem individualmente.
Edu	Estágio é uma atividade em que se discute e elabora propostas de ensino-aprendizagem abarcando ‘todos’ os conceitos matemáticos que devem ser desenvolvidos nos alunos da educação básica. Para tanto, deve-se trabalhar uma evolução do conceito levando o licenciando a uma construção gradual dos conteúdos matemáticos da educação básica e assim relacionar com a matemática acadêmica, o que lhe permite dar sentido a sua formação como um todo.

Fonte: Dados da pesquisa.

A concepção do estágio curricular supervisionado expressa por esses professores rompe com as concepções de estágio como espaço de práticas como modelo ou voltadas ao preparo técnico, indicando unanimemente, em vez disso, que o estágio deve ser realizado *in loco* a fim de possibilitar ao licenciando aprendizagens à docência com base nas observações e práticas vivenciadas nesse período, contando com ajuda profissional (orientador e supervisor) para direcionar, discutir, esclarecer, acompanhar e assim contribuir para seu desenvolvimento pessoal/profissional.

A experiência de que esses professores profissionais dispõem (Quadro 19) lhes permite apontar condições que potencializam o estágio curricular supervisionado.

Quadro 19. Condições que os professores orientadores indicam como potencializadoras do estágio

Condições	
Andrea	Oito estagiários. Escolas públicas municipais e estaduais do entorno da universidade.
Alan	Realizado em duplas no colégio de aplicação da universidade.
Bel	Preferencialmente no colégio de aplicação por ser um campo de estágio privilegiado onde os professores supervisores dos estagiários compartilham das mesmas ideias. Os estagiários trabalham em duplas, como colaboradores desde o primeiro dia na sala de aula do ensino fundamental e depois no ensino médio e aos poucos eles vão ajudando a resolver problemas. Ou por professores das escolas da rede previamente contatados.
Bia	A maioria dos estudantes é inserida no colégio da própria instituição e alguns em outros lugares conforme suas necessidades. Acompanhamento também por Moodle. Indica a necessidade de carga horária didática no plano do professor orientador para orientação do estágio.
Cássio	Em duplas em escolas públicas da rede, de preferências àquelas que possuem acordo com projetos, próximas da universidade.
Dani	Parceria com escolas públicas, especialmente aquelas em se são desenvolvidos projetos.
Edu	Cinco estagiários. A escola é escolha do licenciando para que melhor concilie com seus horários. Realizar ‘instrumentação’ e ‘estágio’ em concomitância.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que Andrea e Edu apontam a necessidade de limitar o número de estagiários, de modo a melhorar a qualidade da orientação individual. Bia sugere que a cada estagiário seja destinada uma carga horária didática voltada exclusivamente a receber orientação.

Com exceção de Edu, que não escolheu a escola, todos os demais professores decidiram qual escola seria o campo de estágio. A UFA e a UFB, que dispõem de colégio de aplicação, valem-se desse espaço como fonte privilegiada, tanto em termos de facilidade de acesso quanto de compartilhamento de ideias. Tal colégio, porém, não é tomado como fonte única, pois os professores dessas instituições, assim como os das demais, também mencionam a inserção em escolas públicas municipais e estaduais, locais em que se pode vivenciar a realidade da maioria das escolas brasileiras.

Entendemos que, além dessas condições de logística mencionadas pelos professores orientadores, há um elemento estrutural por eles citado unanimemente (Quadro 20), que precisa ser considerado para que ocorra uma verdadeira mudança nos cursos.

Quadro 20. Visão dos professores orientadores sobre o curso de licenciatura em matemática

Visão	
Andrea	[...] os alunos da licenciatura em matemática chegam ao estágio com uma visão bastante dura, talvez fruto do que eles têm no curso [de licenciatura, modelo tradicional do ensino da matemática]. No estágio eles chegam achando que tem que pegar um determinado conteúdo, dar o conteúdo, fazer meia dúzia de exercícios e fazer uma prova. É assim em geral. Então eu tenho percebido que esses alunos têm um pouco dessa dureza.
Alan	[...] temos feito um esforço junto aos colegas do curso de [...] licenciatura, que são os colegas da área da matemática, para estabelecer um maior diálogo no sentido de inserir o aluno nas escolas, para além dos estágios, [porém] a própria estrutura da instituição não contribui, porque pertencemos a departamentos diferentes e o curso fica sediado no departamento de matemática e o departamento de educação supre as disciplinas de estágio, assim como eu, outros colegas da didática, da organização escolar, da estrutura, da filosofia da educação, da psicologia, são desse outro departamento, mas o núcleo do curso está [no departamento de matemática] na matemática. Nós [de outros departamentos] meio que orbitamos o curso...
Bel	[...] porque o aluno convive com um conflito dentro do próprio curso... Diferentes concepções de professor. A ideia dominante no projeto de curso de licenciatura é a ideia de que para ser professor de matemática ele tem que saber matemática e saber matemática é saber a matemática acadêmica. Nós trabalhamos o estágio com a visão de que o estudante licenciando aprenda o conhecimento matemático escolar. Então nós temos esse conflito no curso: a ideia dominante é da matemática acadêmica enquanto que nós achamos que a ideia dominante, o foco da formação, tinha que ser na matemática escolar. Você forma o professor no conteúdo que ele não vai ensinar... eu acho que o sofrimento que eu vivo é de ser uma ação muito isolada dentro do curso em que o próprio curso desprestigia a própria profissão, sabe? Então, a nossa grande luta é que o curso assumisse a licenciatura mesmo.
Bia	[...] não tem muita conversa... A parte de educação fica a cargo de vocês... E isso é péssimo! Lá é complicado... O departamento de matemática não aceita nada... Nem mesmo os próprios colegas deles que são ligados à educação matemática... Eles também têm uma vida complicada! Inclusive os alunos que vão para o mestrado/doutorado em educação, eles não incentivam... Tipo: ah que pena!
Cássio	[...] os licenciandos da [UFC] têm pouca noção do que é ser docente, no máximo escutam muita teoria na disciplina de didática, didática da matemática e estágio. Falta um pouco de dinâmica que a licenciatura precisa ter para se sentir caminhando em direção à docência. Eles chegam aqui sem saber ministrar uma aula de matemática mais básica possível, eles sabem apenas resolver exercício do livro e mais nada.
Dani	[...] nosso curso de licenciatura é muito tradicional e ele vem sendo modificado e impactado pelas reformas, pela discussão teórica sobre o ensino de matemática, sobre educação matemática...essa luta parte de dois movimentos, que têm acontecido em paralelo e ao mesmo tempo, temos uma legislação e a universidade não pode fechar os olhos para ela, mas nós temos também o amadurecimento de um grupo e para mim cada vez mais visível. Nós temos o amadurecimento de um grupo, inclusive de professores que não tem formação na área de ensino, mas que estão trabalhando conosco na licenciatura, a exemplo, professor com toda uma formação na área de geometria, que voltam para o curso para trabalhar geometria e aí percebem que se estão na licenciatura estão formando professor. Então nós temos nos encaminhado para uma discussão muito interessante nesse sentido e nós começamos essa discussão, buscando contribuições da SBEM regional e da SBEM nacional, principalmente, sobre qual licenciatura queremos?
Edu	[...] nossa formação aqui é totalmente de matemática, o matemático puro, que chamo 'o cara sem alma'. Eu via a matemática pela matemática, você é formado para ser matemático, o pesquisador, pois a sala de aula é um mero detalhe, em que entra na sala de aula e passa a matéria, se perguntar, responde e se não perguntar fica por isso... preocupação zero... Resumindo eu fiz licenciatura aqui, como disse disfarçada, fiz o bacharelado, o mestrado e só depois me envolvi com a parte pedagógica, mas não tem ninguém aqui nesse corredor [do departamento de matemática] da área pedagógica, ninguém da área de educação matemática ou ensino da matemática o que nós temos são dois ou três, eu e mais dois ou três que têm afinidade e estamos trabalhando nesse sentido.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os professores orientadores evidenciam o bacharelado como subjacente ao curso de licenciatura, o que conserva em certa medida alguns dos problemas desta: a

concepção teórica como norteadora; a transmissão de informações como única fonte de estratégia no processo de ensino; o entendimento da aprendizagem como assimilação passiva de informação; a incoerência entre o modelo de formação e o modelo de ensino e aprendizagem; e a desarticulação entre os professores do saber matemático e os professores dos saberes didático-pedagógico.

No entanto, na contramão desse processo, os sete professores mencionaram haver indivíduos ou grupos que lutam por uma formação voltada essencialmente ao curso de licenciatura em matemática, levando em conta a legislação e as discussões nacionais e internacionais sobre o ensino de matemática e a educação matemática.

Assim, se por um lado Dani nos leva a pensar que no curso da UFD o campo da educação matemática foi tomado como articulador entre o conhecimento matemático e o pedagógico, possibilitando ao estágio curricular supervisionado ganhar visibilidade e o espaço requerido na formação docente, por outro lado, na UFA, UFB, UFC e UFE os professores desse campo de conhecimento evidenciam haver escassa articulação com os professores do campo matemático. Assim, de modo geral, os professores entrevistados apontam uma formação fragmentada, desarticulada entre professores responsáveis pela orientação dos estagiários e os do âmbito didático-pedagógico. Isso certamente tem efeitos no reconhecimento e visibilidade do estágio curricular supervisionado no curso, bem como na qualidade de toda a formação.

Outra fonte de dados desta pesquisa foram as entrevistas dos estagiários, cuja visão sobre o estágio é sumarizada no Quadro 21.

Quadro 21. Visão que os estagiários têm do estágio no curso

Visão	
Ana	[...] o estágio, para mim, é o início da docência, é para ter os primeiros contatos. Porque acho que tive experiência para dar aula antes do estágio, mas se eu caísse numa sala de aula, sem o estágio e outras oportunidades, eu acho que teria dificuldades. O estágio já dá pelo menos uma base para poder pelo menos começar.
Armando	[...] o estágio ajuda, por exemplo, na aprendizagem da organização do quadro, da sala, a dinâmica da aula, enfim... Para ter um primeiro contato com uma turma, porque nem todos tiveram a oportunidade que tive [de dar aulas] e não têm aquela história de unir prática e teoria... Eu não acredito muito que aproxime principalmente da forma como as disciplinas são dadas aqui na universidade... Nada de relação.
Artur	[...] o estágio me pôs diante da realidade que eu vou enfrentar se eu for seguir a carreira docente. Pelo menos no estágio o que eu vi ali, o comportamento do professor diante dos alunos, o comportamento dos alunos, a relação aluno-professor, como lidar com as mais variadas situações e como lidar com alunos especiais também. Na turma de 1º ano que eu estou observando agora tem uma aluna deficiente visual e terão outras situações, devido à inclusão social, surdos-mudos, especiais em geral.
Antônio	[...] ficar diante da realidade que eu vou enfrentar se eu for seguir a carreira docente. Pude observar durante o estágio o comportamento do professor diante dos alunos, o comportamento dos alunos, como lidar com as mais variadas situações e como lidar com os alunos especiais. Nessa turma que estou estagiando agora tem uma deficiente visual e terão outras situações da inclusão social. Portanto, o estágio estabelece um primeiro contato com aquilo que vamos enfrentar nessa carreira; possibilitar o contato com a turma, porém com alguém para auxiliar, tanto do professor orientador quanto do professor supervisor.
Berenice	[...] porque os quatro anos de curso são muito teóricos. Então, temos que ver essa prática de perto e participar dela. Claro que esse pouco tempo que você está observando essa prática não vai definir como você vai ser tornar professor, mas acho que vai dar uma visão de como é a escola na perspectiva de professor. Ou seja, um período que ajuda a refletir.
Bete	[...] não digo todo semestre, mas que pudesse ser mais distribuído, pois é uma coisa que nós não aprendemos nas aulas teóricas. Há assuntos que deveriam ter mais tempo para amadurecer... Eu penso que muitos aqui não estão voltados para a licenciatura, pois tem a questão do bacharelado muito forte na UF[B], muito forte mesmo. Então são poucas disciplinas voltadas para a licenciatura, para você ser professor...
Bento	[...] importante porque a formação não é só aquilo que aprendemos na teoria, pois a prática é bem diferente. É preciso conhecer a realidade da escola pública...
Betina	[...] para dar segurança, porque se eu fosse entrar em uma sala sem participar de um estágio eu encontraria dificuldade, então essa experiência serve para ver como uma pessoa faz para que eu consiga desenvolver o meu próprio jeito. Com certeza tem coisas que aprendemos só no estágio.
Beatriz	[...] fundamental. Eu acho que da licenciatura o estágio é tudo e por isso defendo que ele deveria ser realizado ao longo do curso, assim poderíamos vincular o que, por exemplo, o Cálculo I influencia na licenciatura. Sei que devemos saber mais do que os alunos, mas temos que saber associar...
Bruna	[...] o estágio é importante porque ele possibilita o contato mais perto nesse sentido de ver o que está acontecendo na sala de aula... Observar.
Branca	[...] com certeza para mostrar toda aquela sala de aula que se tem e viver o dia-a-dia de uma escola, porque é isso que é ser professor. Viver, estar lá dentro, fazer parte do cotidiano da sala de aula, ser um professor assistente. Isso para mim é o mais importante.
Benjamin	[...] o estágio tem o papel de nos colocar diante da realidade da escola e a partir das observações, identificar as necessidades de cada grupo escolar, se adequar aquele tipo de público e fazer o seu trabalho da melhor forma possível e não tirar a ideia de que você considera boa porque o que você considera boa pode ser para você, mas não ao alcance das outras pessoas.
Carla	[...] temos [os licenciandos] uma visão de que o estágio é uma matéria mais “leve” do que as outras. Como não temos maturidade para encarar o estágio nós acabamos dando mais peso as outras matérias que nos exigem mais (cálculo, álgebra,...), mas são as matérias da educação que nos fazem pensar na profissão professor, enquanto que nas outras matérias você não tem tempo para pensar... Então eu vejo nessas matérias essa oportunidade.
Carlos	[...] por meio da observação o professor aprende a avaliar, refletir sobre o que deu certo ou não, principalmente, sobre o processo de aprendizagem do aluno. Essa profissão é muito abrangente e não temos como saber tudo, por isso vamos aprendendo, por isso o estágio é importante, ele vai contribuir na elaboração de um plano de aula, de um cronograma, os passos das aulas.

Caio	[...] o estágio deveria ser estendido, porque essa será nossa atividade fim. Então deveria começar logo no início para quando chegássemos aqui nos dois últimos anos ter efetivamente o estágio de sala de aula e não ficar “engatinhando” ainda no final do curso.
Cláudio	[...] o estágio é importantíssimo e para mim ele deveria começar desde o início do curso de matemática e não no quarto período, para envolver o licenciando naquilo que ele vai fazer, claro que de forma gradual conforme for avançando nos períodos cobrando aquilo que for pertinente a cada período e assim o licenciando veria a questão do ensino desde o início. Por que não é isso que estamos fazendo aqui? Você não está fazendo licenciatura para ensinar? ...
Davi	[...] o papel principal do estágio é ser aquele momento em que o aluno, o futuro professor vai se colocar diante dele mesmo, das suas expectativas, das suas frustrações, vai confrontar tudo isso com a realidade. Então vai ser a prova dos sete ou um divisor de águas, pois se depois do estágio ele realmente sentir emoção, sentir prazer em dar aula, então provavelmente ele vai aguentar por alguns anos, rsrsrsrsrs, ele vai seguir o caminho. Mas, se depois do estágio ele se sentir muito frustrado, muito desanimado é bom ele repensar mais sobre essa atividade. Então eu acho que é um momento fundamental para o aluno se colocar diante dele mesmo, é como se fosse um espelho para ele vê a sua prática docente se desenrolar na realidade concreta, não no plano teórico. Isso vai ser fundamental para ele se construir.
Dênis	[...] por isso o estágio é muito importante, primeiro porque é a parte prática que temos na nossa universidade, no curso de licenciatura. É como eu falei para a senhora, é muita teoria durante quatro anos, nos oito semestres, mas na prática nós ficamos perdidos! Porque você tem muita teoria, mas como é que você vai aplicar isso? Você estuda muita teoria durante quatro anos e em um semestre você tem que aprender toda a prática. Acho totalmente incoerente para um curso de licenciatura.
Enzo	[...] deu para conhecer um pouco e pensar no que posso aprimorar para o segundo estágio que é mais de regência.
Eric	[...] o estágio I foi muito bom porque consegui ver como era a dinâmica da sala de aula, as dificuldades dos alunos. Acompanhei duas turmas...

Fonte: Dados da pesquisa.

Com exceção dos estagiários da UFC, que recém-iniciavam o Estágio I, todos os demais licenciandos foram inseridos em contexto escolares da educação básica, quer na rede pública municipal, estadual, federal ou privada. Unanimemente, concebem o estágio como espaço relevante no processo de formação docente, pelas aprendizagens adquiridas quanto à docência, que, segundo eles, diferem das aprendizagens obtidas nas disciplinas cursadas na universidade. Essa questão, aliás, é levantada por grande parte deles, indicando uma forte presença da tradição bacharelesca subjacente aos cursos de licenciatura em matemática analisados. Em maioria, os estagiários apontam uma contradição entre a formação recebida de docentes voltados à pesquisa e aqueles voltados ao ensino, sejam eles pertencentes à Faculdade de Educação ou ao Departamento de Matemática.

Alguns estagiários mencionaram que o estágio foi o único momento da formação em que eles tiveram esse tipo de aprendizagem, mas houve também aqueles que relataram a participação em projetos, como o PIBID, favoreceu a vivência na escola, contribuindo na inserção e no envolvimento com as práticas educativas. Consideram que essa participação pôde resultar em uma heterogeneidade de aprendizagens de docência e colaborar com a realização do estágio.

Os estagiários revelam conhecer e assumir os objetivos do estágio curricular supervisionado. Além disso, reportam-se às contribuições dos professores orientadores e supervisores e apontam algumas dificuldades no desenvolvimento do estágio. Por exemplo, na UFA, UFB, UFC e UFD observam a falta de articulação entre teoria e prática; na UFA e UFC, o estagiário aponta falta de acompanhamento do professor orientador na escola, principalmente no período de regência. Na UFE, os estagiários referiram-se à greve como redutora do período do estágio, mas nada mencionaram sobre dificuldades burocráticas.

Consideramos que a metodologia utilizada forneceu os dados necessários para retratarmos como *realmente* ocorre o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em matemática das universidades selecionadas e, com base nesses dados, sugerimos:

- que as universidades que não dispõem de colégio de aplicação lutem por um;
- que se explicitem nos projetos pedagógicos elementos importantes tais como histórico, formato do estágio e ementas;
- que se articulem os conhecimentos específicos aos didático-pedagógicos;
- que as universidades adequem a carga horária dos cursos, especialmente a destinada ao estágio.

Assim, reunindo todas as evidências obtidas nas diversas fontes analisadas, e estando cientes de que essa é uma dentre tantas outras interpretação possíveis de formular ao se tomar outra lente, dispomos de elementos para responder à questão norteadora desta pesquisa: Como ocorre *realmente* o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática?

Concluimos que, considerando apenas o estágio, a visão geral que obtivemos foi a de que o estágio curricular supervisionado se aproxima da concepção de estágio como “espaços onde teoria e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes” (GATTI, 2014, p. 40). Tanto os projetos pedagógicos dos cursos quanto os professores orientadores e estagiários evidenciaram que o estágio curricular supervisionado teve seu formato renovado e explicitado de modo a atender em geral à legislação.

Por outro lado, considerando o estágio curricular supervisionado e o curso, observamos que professores orientadores e estagiários apontam desarticulação entre estes. Dessa forma, o sucesso do estágio continua atrelado às ações de docentes ou grupos de professores conscientes de que são formadores de professores, sejam eles do Departamento de

Matemática ou da Faculdade de Educação. Em tese, eles apontam que as discussões e normatizações não alteraram o modo de funcionamento do curso, pois:

[...] não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços... nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e retificada, ou de interesses locais... decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem *ethos* condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior. (GATTI, 2014, p. 35)

Ao que tudo indica, enquanto essa tradição acadêmica permanecer nos cursos de licenciatura em matemática, o estágio curricular supervisionado não será assumido como componente curricular com a mesma valorização dos demais componentes curriculares por todo o corpo docente do curso. Assim, o estágio continuará desarticulado e seu desenvolvimento formativo terá que contar com esforços individuais, resultando em mudanças ainda lentas nos cursos de licenciatura. Em vista disso, novas pesquisas poderão apontar novos avanços, dar continuidade a estas discussões e, quem sabe, revelar caminhos mais ágeis para melhorias na qualidade dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE NETO, A. S. *Política educacional e formação de profissionais da educação no estado do Acre*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra (Portugal): Almedina, 1987.
- ALMEIDA, R. N. *Modelagem matemática nas atividades de estágio: saberes revelados por futuros professores*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no contexto contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p.122-143, 2010.
- ANTUNES, F. C. A. *A relação com o saber e o estágio supervisionado em matemática*. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- BACCON, A. L. P.; BRANDT, C. F.; WOLSKI, D. T. R. M. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/AnaLuciaPereiraBaccon-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARONE, R. E. M. *Educação e políticas públicas: questões para o debate*. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- BRASIL. *Decreto 778/1975*. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2016.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 9.394/1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. 2001a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 27/2001*. 2001b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 28/2001*. 2001c. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 1.302/2001*. 2001d. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*. 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002*. 2002b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 3/2003*. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Lei dos Estágios, nº 11.788/2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. *Constituição federal brasileira*. 35. ed. 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2015*. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto (Portugal): Porto, 1994.

BRUNO, A. M. Z. *As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007*. 176 f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

CARVALHO, M. L. A. *Estágio supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem da docência?* Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, R. C. B. *O estágio na formação inicial de professores de matemática na perspectiva de uma universidade pública do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2010.

CARVALHO, D. F. *O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática*. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CASTRO, V. L. C.; BARBOSA, L. L.; RAMIREZ, V. L. A construção da proposta pedagógica em instituições de educação superior. *Diálogo*, Canoas, n.15, p. 43-58, 2009. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/viewFile/131/148>. Acesso em: 19 jan. 2017.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 171-186, 2014. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/36555/23133>. Acesso em 10 out. 2015.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto?* Tradução de Magda Lopes e Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. S. *Uma proposta metodológica para a realização do estágio supervisionado em um curso de formação inicial de professores de matemática: limites e possibilidades*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

CURY, C. R. J. *A formação docente e a educação nacional*. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Idb_art64.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n° 68, Dezembro, 1999.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação Social*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

FELICE, J. *Aprender a ser professor: uma contribuição da prática de ensino de matemática*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FERREIRA, A. Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de professores de matemática*. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

FERREIRA, C.M.S. *Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. B. *Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas: plano nacional de educação*. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/Noticias/impctos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A.C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Revista em Educação*, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e política educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOLDANI, A. *Formação inicial de professores de matemática: necessidades da prática pedagógica na educação básica*. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOSMATTI, A. *Prática de ensino na perspectiva de professores de estágio curricular supervisionado de matemática*. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GUIDINI, S. A. *O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular*. Dissertação (mestrado profissional em ensino de matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOLANDA, L. J. A. O PNE e as políticas educacionais no debate atual. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 30, n. 1, p. 57-74, 2005. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1288/1340>. Acesso em: 7 abr. 2016.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONNEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papirus, 1991.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONNEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papirus, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEVY, L. F. *A formação inicial de professores de matemática em atividades investigativas durante o estágio*. Tese (doutorado e educação em ciências e matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LIMA, J. I. *O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração*. Dissertação (mestrado em educação em ciências e matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

LOPES, A. O. Relação da interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Caderno de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LÜDKE, M.; PUGGIAN, C.; CEPPAS, F.; CAVALCANTE, R.; COELHO, S. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LUDWIG, P. I. *Formação inicial de professores de matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio*. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

MAGALHÃES, A. P. A. S. *O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da Universidade Federal de Goiás: uma prática reflexiva?* Dissertação (mestrado em educação em ciências e matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MANRIQUE, A. L.; ANDRÉ, M. E. D. A. Relações com saberes na formação de professores. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTINS, V. *A lei magna da educação*. [S.l.]: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MEDEIROS, C. M. *Estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial*. Dissertação (mestrado em educação em ciências e matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

MOTTA, J. M. *As dificuldades de metodologia de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática: saberes e dificuldades*. Dissertação (mestrado em educação científica e tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, R. G. *Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola universidade: respostas e questões*. Tese (doutorado em ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, I. M. *Formação de professores de matemática: um olhar sobre o estágio supervisionado*. Dissertação (mestrado profissional em ensino de matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PASSERINI, G. A. *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL*. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PICONEZ, S. C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de licenciatura em matemática. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 10-15, 2000.

PIRES, M. A. L. M. *Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na Bahia*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PROENÇA, M. C. *A resolução de problemas na licenciatura em matemática: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado*. Tese (doutorado em ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

ROMA, J. E. *As representações sociais dos alunos da Licenciatura em matemática sobre a profissão docente*. Tese (doutorado em educação matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SACRAMENTO, W. P. *O estágio supervisionado como eixo central da formação inicial de professores*. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, C. M. S. Formação de professores e pesquisadores de matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. *Cadernos de pesquisa*, n. 117, p. 103-126, 2002.

SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S.; BARROS, S. S.; ALMEIDA, J. D. S. A formação inicial de educadores matemáticos: que perfil profissional precisa ser construído nas universidades? In: SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S. (Orgs.). *A formação do professor de matemática em questão: reflexões para um ensino com significado*. Jundiaí, Paco, 2014.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. *Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis Vozes, 2014.

TEIXEIRA, B. R. *O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente*. Tese (doutorado em ensino de ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-49, 2013.

UFA-PPC – UNIVERSIDADE FEDERAL [A]. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. [S.l.]: [UFA], [200-].*

UFB-PPC – UNIVERSIDADE FEDERAL [B]. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. [S.l.]: [UFB], [200-].*

UFC-PPC – UNIVERSIDADE FEDERAL [C]. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. [S.l.]: [UFC], [201-].*

UFD-PPC – UNIVERSIDADE FEDERAL [D]. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. [S.l.]: [UFD], [201-].*

UFE-PPC – UNIVERSIDADE FEDERAL [E]. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. [S.l.]: [UFE], [200-].*

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de D. Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

* Nomes, locais e datas omitidos para sigilo sobre as instituições incluídas nesta pesquisa.